

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO: MESTRADO**

***COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DOS COORDENADORES DE
CURSO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR***

Ana Paula Szpoganicz Heerdt

**DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COMO REQUISITO PARA A OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE**

Florianópolis, julho de 2002

***COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DOS COORDENADORES DE CURSO EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR***

Ana Paula Szpoganicz Heerdt

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção (área de concentração: Ergonomia) e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-graduação em Engenharia de Produção.

Professor Ricardo Miranda Barcia, PhD.

Coordenador do Curso

**APRESENTADA À COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA PELOS
PROFESSORES:**

**Prof. Nelci Moreira de Barros, Dr. Eng.
(Universidade Federal de Santa Catarina-Orientador)**

**Prof^a. Ana Regina Aguiar Dutra, Dra. Eng.
(Universidade Federal de Santa Catarina UFSC)**

**Prof. Antonio Elizio Pazeto, Dr.
(Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL)**

Dedicatória

Aos meus pais Rubens e Vera , pela educação, exemplo de vida, amor e dedicação.

Ao meu marido Júlio César pelo estímulo, apoio e carinho.

Ao meu filho João Victor pela sua compreensão e paciência.

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para que esta idéia se tornasse realidade, especialmente:

A **Deus**, que nos dá a vida, nos inspira e nos ilumina

Aos meus **familiares** pelo constante incentivo, entusiasmo e apoio

Aos **colegas** de trabalho da Unisul, que me ajudaram e compartilharam o desafio

Ao **Prof. Neri do Santos**, pela oportunidade e por acreditar no meu potencial

Ao **Prof. Nelci Moreira de Barros**, por ter desempenhado o verdadeiro papel de mestre, aquele que conduz seus discípulos para que façam suas próprias descobertas, aquele que nos ensina a aprender, como **orientador** do presente trabalho.

RESUMO

A mudança na sociedade atual tem ocorrido em escala crescente de velocidade e intensidade. Mudanças de caráter social, econômico e político têm abalado antigos valores, princípios, padrões de comportamento, percepções e até conhecimentos. Estas mudanças têm provocado a emergência de novos conceitos, de novos paradigmas norteadores para a realidade que se apresenta. As organizações universitárias, diante desse contexto de mudanças, estão naturalmente submetidas às mesmas exigências como qualquer outra organização. Necessitam ser capazes de evoluir, em busca por maior competência e qualidade nos serviços prestados. Esta evolução preconiza uma administração não mais amadora e sim profissional em todos os níveis da organização, como condição *sine qua non* de sustentabilidade, no meio em que está inserida. Para tanto, é necessário que todas as partes que compõem a organização, estejam integradas, de forma a conciliar objetivos, ações e resultados através do esforço cooperado de pessoas. Um dos focos principais para se alcançar os objetivos pretendidos é a gestão dos cursos universitários. A gestão dos cursos por sua vez necessita de pessoas com competências adequadas a esta função. Em razão de sua importância, as instituições universitárias não podem prescindir do trabalho de coordenadores competentes. Nesse contexto universitário, onde o coordenador desempenha um papel multi-funcional e de responsabilidade pela atividade fim da organização, procura-se estudar a importância da escolha do coordenador frente às necessidades que a função exige, no intuito de ajustar as atribuições que o cargo exige às competências que o ocupante do mesmo precisa possuir. As atuais demandas requerem um coordenador com habilidades e capacidades abrangentes para operar as novas tecnologias e estabelecer novas relações sociais e de competência. Requer, portanto, um indivíduo que transforme cotidianamente, conhecimento em competência. Busca-se assim, através do estudo institucional da função de coordenação em ambiente universitário a instrumentação do perfil adequado do coordenador, frente à definição das competências essenciais. As competências essenciais são abordadas sob o enfoque de diversos autores e diversas tipologias, no entanto, este trabalho está focado na competência individual baseada em três dimensões: o conhecimento, as habilidades e as atitudes, as quais estão associadas a aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho. O presente trabalho busca a proposição de um conjunto de competências, que forneçam suporte às atividades de gestão dos cursos de graduação, melhorando o desempenho dos mesmos e fornecendo subsídios às atividades de recursos humanos, de modo a cooperar para a melhoria da gestão dos cursos na instituição de ensino superior, objeto deste estudo. Assim justifica-se a pesquisa, ressaltando que o estudo das competências essenciais permite direcionar o foco e concentrar energias no desenvolvimento e melhoria de atividades que gerem vantagem competitiva, agreguem valor e aumentem a qualidade dos serviços prestados pela organização.

Palavras-Chave: *Universidade, coordenação, competências.*

ABSTRACT

The change in today's society has occurred in growing speed and intensity. Changes of social, economical and politic character have shaken old values, principles, behavior standards, perceptions and even knowledge. These changes have caused the emergency of new concepts, of new guider paradigms for the reality that is presented. The university organizations, in front of this context of changes, are naturally submitted to the same demands as any other organization. They need to be capable of evolution, searching for a greater competence and quality in the given services. This evolution praises an administration that's not amateur anymore, but professional at all levels of the organization, as a *sine Qua non* condition of market sustainability. For the correct functioning of the organization is necessary that all the parts that compose it are integrated, in a way to conciliate goals, actions and results through the cooperate effort from the people. And one of the main focuses for the achievement of the set goals is the efficient management of the university courses. The management of the courses in the other hand requires people with adequate competences to this function. By their importance, the university institutions cannot do without the work of competent coordinators. In this university context, where the coordinator has a multi functional role and of responsibility for the end activity of the organization, the importance of the choice of the coordinator is the goal of the study, facing the needs that this function demands, in the wish to adjust the attributions that the position demands to the competences that the occupier needs to have. The actual demands require a coordinator with broad and complex abilities and capabilities to operate the new technologies and establish new social relations with competence. Require therefore, someone that transforms daily knowledge in competence. One thus searches, through institutional study of the coordination function in an university environment the instrumentation of the adequate profile of the coordinator, facing the definition of the essential competences. The essential competences are boarded under the approach of several authors and diverse typologies, however, this work is focused on the individual competence based in three dimensions: the knowledge, the abilities and the attitudes, to which are attached to cognitive, technical, social and affective aspects related to the work. This work seeks the proposition of a group of competences that provide support to the management activities of graduation courses I mproving their performance, subsidizing the human resources activities, in such a way to cooperate for the improvement of the course management in the superior education institution. Therefore the research is justified, reinforcing that: the study of the essential competences allows directing the focus, concentrating energies on the development and improvement of the activities that generate competitive advantages, aggregate value and improve the quality of the services given by the organization.

Keywords: University, coordination, competences

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Definição do Problema	3
1.2 Objetivo Geral.....	4
1.3 Objetivos Específicos	5
1.4 Justificativa	5
1.5 Limitações à Pesquisa.....	7
2. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO	7
2.1 Características Sócio-Econômicas	11
2.2 Aspectos Administrativos	12
2.3 Estrutura Organizacional da UNISUL.....	13
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3.1 Conceitos sobre Competência.....	17
3.2 Conceitos sobre Conhecimento.....	32
3.3 Conceitos sobre Coordenação pela Teoria Geral da Administração.....	38
3.4 Sinopse.....	59
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
4.1 Estudo de Caso.....	63
4.2 Amostragem.....	65
4.3 Amostra Não Probabilística	67
4.4 Amostra por Conveniência ou Acidental.....	70
5. RESULTADOS DA PESQUISA.....	73
5.1 Perfil dos Pesquisados	74
5.2 Respostas obtidas	74
6. CONCLUSÕES	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição Geográfica dos Campi.....	12
Figura 2	Confrontação entre Competency e Competence.....	17
Figura 3	Competência como fonte de valor	18
Figura 4	Formação da Competência.....	20
Figura 5	As três dimensões da Competência.....	25
Figura 6	Gestão de Recursos Humanos para formação de competência.....	31
Figura 7	Síntese da Informação em Conhecimento.....	34
Figura 8	Atitudes, Habilidades e Conhecimentos.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Informações prévias sobre o cargo	74
Tabela 2	Competências necessárias	74
Tabela 3	Capacitação e treinamento	75
Tabela 4	Atribuições principais	75
Tabela 5	Vínculo com atividade docente	76
Tabela 6	Interação com o processo de extensão	76
Tabela 7	Interação com o processo de pesquisa	77
Tabela 8	Importância da pós-graduação	78
Tabela 9	Estrutura de trabalho	78
Tabela 10	Tempo alocado	79
Tabela 11	Tempo de docência	80
Tabela 12	Responsabilidade do coordenador	80
Tabela 13	Capacitação dos professores	80
Tabela 14	Avaliação docente	81
Tabela 15	Atividade de relação com o aluno	81
Tabela 16	Estágio: responsabilidade da coordenação	82
Tabela 17	Responsabilidade pela alocação de recursos	83
Tabela 18	Atividade administrativa	83
Tabela 19	Participação no projeto pedagógico	84
Tabela 20	Planejamento estratégico	84
Tabela 21	Plano de Cargos e salários	85
Tabela 22	Política de recrutamento	85

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do estudo institucional da função de coordenação em ambiente universitário, focado principalmente na questão das competências essenciais ao exercício desta atribuição.

Uma mudança fundamental está ocorrendo no meio ambiente e no âmbito interno das organizações empresariais, em escala mundial, estendendo-se para outros tipos de organização. Esta mudança está provocando a renovação do modelo de gestão, dessas organizações, em face da necessidade de sua sobrevivência no ambiente em que atuam. Eventos recentes no contexto do setor educacional colocam em discussão se tais mudanças estão chegando, com mais intensidade, às instituições de ensino superior brasileiras.

Um programa de pesquisas, conduzido pelo Conselho Federal de Administração (CFA), em meados (1995) e final desta década (1998) junto a escolas e cursos superiores de administração, possibilitou estabelecer um início de compreensão deste contexto e uma busca de respostas pertinentes àquelas mudanças. Tais respostas foram complementadas e corroboradas com a análise dos relatórios do MEC, *Exame nacional de cursos/relatório - síntese 1998* e *Avaliação das condições de oferta de cursos de graduação/relatório síntese 1998*, contendo dados sobre os cursos de administração, direito, engenharia civil, engenharia elétrica, engenharia química, jornalismo, letras, matemática, medicina veterinária e odontologia. Essas pesquisas chegaram a diversas conclusões, todas elas centradas no foco: *as instituições de ensino estão entrando em uma nova fase evolutiva induzidas pelo meio ambiente em que estão inseridas.*

As instituições de ensino passam por um processo em transformação, em consonância com os novos tempos da era do conhecimento, daí ser oportuna a introdução de novas técnicas e métodos de gestão.

A atual realidade do ambiente global é o surgimento de uma nova era em termos de competição, não apenas a partir de concorrentes conhecidos em mercados tradicionais ou de outras organizações que entram em determinados setores econômicos, mas também a partir da desintegração de barreiras de acesso a mercados anteriormente isolados e

protegidos. As organizações não se limitam mais às suas tradicionais bases de clientes. Bancos passam a oferecer seguros e serviços de corretagem de títulos. Empresas de cartões de crédito entram em territórios antes reservados a bancos. Companhias seguradoras comercializam serviços financeiros. Empresas de alta tecnologia vendem mercadorias de consumo. Até mesmo os correios estão se tornando altamente envolvidos com atividades comerciais de varejo e de serviços financeiros. Nesse caso, a universidade não poderia estar fora do contexto de inovações na prestação de serviços.

As barreiras que separavam, setores econômicos e ramos de negócio do mercado e, conseqüentemente, as organizações que operavam dentro de tais setores estão caindo rapidamente. A competição pode surgir inesperadamente de qualquer lugar. Isto significa que as organizações, entre elas as instituições de ensino superior – IESs, não podem mais sentir-se excessivamente confiantes com as fatias de mercado e as posições competitivas conquistadas. Para as IESs que estão se defrontando com a necessidade de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, com o problema de encolhimento das margens de receitas, com a necessidade de diminuir custos unitários operacionais e melhorar o *overhead* nestes mercados competitivos, o equacionamento de tais questões constitui hoje uma preocupação-chave.

Como qualquer organização, as instituições de ensino superior têm por objetivo principal satisfazer as necessidades de seus clientes. Precisam prestar serviços de ensino, de pesquisa e de extensão segundo um padrão de qualidade e, concomitantemente, assegurar um ambiente de trabalho compatível para os seus funcionários. Essa necessidade de prestar serviços de qualidade para clientes cada vez mais exigentes, num ambiente competitivo, tem levado muitas organizações, do contexto educacional, a adotar modelos inovadores de gestão.

Já se faz presente a demanda de novos modelos de gestão delineados por novos procedimentos acadêmicos e por coordenadores, dotados dos requisitos pregados pela era da informação e do conhecimento.

Dentro desta proposta de inovação, a universidade se vê forçada a reforçar a importância e o entendimento da função coordenação de curso como gestor de nível intermediário, e peça

chave para promover essas transformações tidas como imprescindíveis à sobrevivência da organização.

Ressalta-se todavia, que o papel desempenhado pelo coordenador de curso, requer características que transformem constantemente conhecimento em competência.

Nesse caso, pretende-se com esta dissertação, propor, após pesquisa teórica e empírica, desse estudo de caso, as competências essenciais tidas como condicionantes à função de coordenação de curso, e que congregam as características adequadas à realização das principais atividades desempenhadas por uma instituição universitária, ou seja, ensino, pesquisa e extensão.

1.1 Definição do Problema

O presente trabalho tem por base a pesquisa de campo realizada na Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL. Esta universidade, vem mudando suas estratégias organizacionais, avançando em novas áreas e crescendo seus serviços para diversas cidades, com vários cursos, expandindo da cidade de origem, Tubarão e se voltando para dois grandes pólos – Florianópolis e Araranguá, além de outros municípios do entorno.

A estratégia ocorre em virtude de existirem demandas não atendidas nestes centros e uma certa saturação na cidade de Tubarão e região.

Este crescimento foi acelerado e muitas mudanças se fizeram necessárias, porém nem todas foram implementadas prontamente.

Neste cenário muitas atividades, que eram totalmente centralizadas na cidade de Tubarão passaram a ser lentamente descentralizadas. Entre elas as atividades de coordenação de curso, que será objeto deste estudo.

Hoje, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e dos serviços prestados interna e externamente, a instituição vem promovendo uma reestruturação organizacional.

Dentro desta reestruturação, foi proposto um Manual Gerencial de Atribuições e Competências, o qual define as atribuições e competências dos cargos da organização, definidos no organograma da instituição, estando entre eles os dos coordenadores .

O Manual Gerencial de Atribuições e Competências clarifica uma série de lacunas, que ocorrem no exercício de quase todas as atividades da UNISUL, permite a compreensão das

atividades entre todos os envolvidos, agentes atuantes, clientes internos, setores, entre outros. Além disso, a normalização proporciona a oportunidade de adequação das pessoas, pois não haverá mais a situação em que as pessoas criarão cargos e sim, serão enquadrados ou não, nos cargos definidos pela organização.

A simples adoção do Manual Gerencial de Atribuições e Competências não é suficiente, para garantir sua eficácia, se não forem considerados o perfil do profissional que irá atuar e a estrutura de suporte disponibilizada.

No entendimento de Fleury e Fleury (2000), o perfil do profissional depende de suas “*core competences*” – conhecimentos, habilidades e atitudes. Já a estrutura de suporte depende de uma série de fatores verificados na pesquisa entre os seguintes: disponibilidade de informações; intranet generalizada; carga-horária disponibilizada; remuneração condizente; definição de competências. Especificamente, sobre as competências necessárias para o exercício acadêmico de coordenação, a literatura não apresenta discussão própria tendo como foco o coordenador universitário. Assim sendo, no presente estudo de caso, surge como necessidade uma pesquisa, que assegure o entendimento das *core competences* da função coordenação no âmbito acadêmico, valendo dentro deste escopo a seguinte questão de pesquisa:

- Quais as competências essenciais já formalizadas em documentos específicos e as não identificadas que podem facilitar o trabalho de Recursos Humanos e contribuir para melhorar o desempenho das atividades de coordenação no âmbito da universidade?

1.2 Objetivo Geral

Propor um conjunto de competências essenciais, além das documentadas formalmente pela instituição, que possam facilitar o trabalho da área de Recursos Humanos e contribuir para melhorar o desempenho das atividades de coordenação em instituição universitária.

1.3 Objetivos Específicos

Pesquisar o conceito informal de coordenação acadêmica junto aos responsáveis diretamente pela função de coordenação dos cursos;

Pesquisar, a partir dos documentos existentes, de caráter normalizador, como são expressas as competências essenciais;

Pesquisar os processos de seleção, contratação e avaliação de Recursos Humanos que estão sendo propostos;

Identificar e analisar os procedimentos de avaliação de desempenho existentes;

Pesquisar as ações formais que estão em curso.

1.4 Justificativa

Atualmente, vive-se um novo momento, com novos e grandes desafios para a educação brasileira e, principalmente, para as instituições de ensino superior que compõem este setor, caracterizado pela diversidade de instituições e de qualidade dos serviços educacionais prestados.

Mudanças profundas, abrangentes e algumas delas, rápidas, têm caracterizado a sociedade nesta virada de século. Estas mudanças têm provocado impacto nas pessoas, nas famílias e nas organizações, alterando formas de organização e introduzindo novos paradigmas, processos de produção, padrões de comportamento, valores e formas de comunicação em tecnologia avançada. Alterações importantes no mercado de trabalho são observadas, com destaque para o fim do emprego, a exigência de novas habilidades em velhas profissões e novas profissões exigindo novas habilidades. O setor serviços se expande nas principais economias do mundo, especialmente em áreas baseadas em conhecimento novo e especializado, suplantando o setor secundário ou industrial nas principais economias do mundo. Este conhecimento privilegiado é tido como diferenciador e fator crítico para o processo das empresas neste novo contexto. Conhecimento, aprendizagem e trabalho se afinam em benefício da expansão do capital.

Na área educacional são significativas as mudanças ocorridas. No caso da educação superior brasileira verifica-se que nos últimos anos ela tem passado por profundas

transformações. Alguns fatores no contexto externo merecem destaque como a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trouxe em seu bojo mudanças relevantes para o sistema educacional e, em particular, para as instituições de ensino superior, refletindo uma orientação voltada para maior autonomia, descentralização e flexibilidade das instituições. Observa-se que o legislador preocupou-se não só com qualidade de ensino ministrado como também com o desempenho das instituições, que passam a ter critérios qualitativos, formas diversificadas de acesso, educação a distância, foram também por ela introduzidos, assim como uma nova tipologia de instituições de ensino superior.

Sob este prisma, de novos critérios qualitativos, busca-se a análise das competências essenciais dos coordenadores de curso, em função do novo papel fundamental frente à implementação das mudanças conclamadas pela legislação. O coordenador acadêmico, além de sua participação como docente, tem dentre suas inúmeras tarefas, a responsabilidade de implementar a cada período, as inovações do projeto pedagógico que, para alcançar a dinâmica necessária, precisam de sua participação integral ou seja no papel de docente e como coordenador.

No ambiente universitário o coordenador de curso é visto como o gerente de nível intermediário das organizações tradicionais. É ele o responsável pelo gerenciamento do processo ensino-aprendizagem do seu curso, e que traz conseqüências para toda a organização.

As atuais demandas universitárias prescindem de gestores com habilidades e capacidades abrangentes e complexas para operar as novas tecnologias e estabelecer novas relações sociais e de trabalho. Requerem, portanto, um coordenador que transforme cotidianamente, conhecimento em competência.

A pesquisa objetiva identificar, nesse estudo de caso, as competências essenciais tidas como condicionantes à função de coordenação de curso. Nesse caso, cabe identificar pela pesquisa os fatores essenciais, que podem congregam as características específicas para consecução das principais atividades desempenhadas por uma instituição universitária, ou seja, ensino, pesquisa e extensão.

1.5 Limitações à Pesquisa

No sentido de alcançar os objetivos estabelecidos no presente trabalho, fundamental se faz limitar a natureza do estudo. Considerando as limitações genéricas, salienta-se que o foco deste trabalho é a determinação das competências essenciais dos coordenadores de curso de uma instituição de ensino superior, segundo a percepção dos próprios coordenadores, na busca da melhoria das atividades de coordenação e como instrumento de colaboração às atividades de Recursos Humanos. O desenho da pesquisa foi abordado, com detalhes na metodologia constante do capítulo IV deste trabalho. Com efeito, a revisão da literatura e todas as outras referências bibliográficas estão restritas a este limite. Portanto, apenas estudos pertinentes às coordenações, competências essenciais, conhecimento, habilidade e atitudes estão inseridos na revisão bibliográfica.

As restrições quanto à realização da pesquisa, encontraram como principal fator negativo, a questão temporal, ou seja, tivemos dificuldades na obtenção de informações sistematizadas sobre o assunto pesquisado na instituição, objeto deste estudo, bem como a falta de tempo, ou interesse em colaborar, de alguns coordenadores, no momento da coleta de dados. Restringiu-se a coleta de dados a um pequeno grupo convenientemente selecionado, porém detentor de diversidade e riqueza de informações, suficientes para contribuir satisfatoriamente com o objeto deste estudo.

2. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, conta hoje (1º semestre de 2002), com 22.811 alunos matriculados, distribuídos na graduação, pós-graduação, ensino fundamental e médio e o sequencial. Possui um quadro de pessoal total de 2251, sendo 1641 docentes e os demais compondo o quadro administrativo, técnico, apoio e outros, em seus três campi: Tubarão, Araranguá e Grande Florianópolis. Ao todo são oferecidos mais de cem cursos regulares de graduação, sequenciais, especialização, mestrado e cursos de extensão. A história desta instituição começou à quase 40 anos atrás, na cidade de Tubarão.

O ensino superior, na cidade de Tubarão - SC, iniciou-se em 1965, com o Curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação.

A Faculdade foi criada pela Lei Municipal n.º 353, de 25 de novembro de 1964, mantida, até então, pelo Instituto Municipal de Ensino Superior-IMES, autarquia criada, igualmente, através de Lei Municipal de n.º 355, de 10 de outubro de 1964.

A extrema centralização do modelo autárquico, no entanto, fez com que, já no ano seguinte, fosse apresentada, pela Faculdade, a proposta de transformação do IMES em Fundação do Sul de Santa Catarina.

Esta proposta foi aprovada pela Câmara Municipal de Tubarão, sendo os Estatutos da Fundação aprovados pelo Decreto n.º 106/67.

A Fundação foi reconhecida como de Utilidade Pública Municipal pela Lei nº 456/68 e Federal pelo Decreto n.º 70680/72.

A Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina - FESSC - passou a ter como objetivo, entre outros, a criação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Neste sentido, foram instalados os Departamentos de Ensino; de Pesquisa e Desenvolvimento e, de Educação Permanente (Extensão).

Assim começaram a se implementar as três funções universitárias básicas - ensino, pesquisa e extensão - complementares e indissociáveis.

Na área de Ensino, além de manter a Faculdade de Ciências Econômicas, a FESSC criou e passou a manter a Escola Superior de Ciências e Pedagogia, a Escola Superior de Ciências da Saúde e Promoção Social, a Escola Superior de Tecnologia e a Escola Superior de Ciências Jurídicas. A partir de 1971, com a aquisição do Colégio Dehon, a FESSC passou a atuar no Ensino de 1º e 2º Graus, como faz até hoje.

Na área de Pesquisa, o respectivo Departamento desenvolveu extenso trabalho com a participação de alunos e professores, sendo pontos altos desta atividade a participação no Projeto Catarinense de Desenvolvimento, a elaboração do Projeto Micro-Regional de Desenvolvimento (Região Sul) e execução do Projeto de Assistência à Pequena e Média Empresa em convênio com o Instituto Tecnológico da Geórgia e a Universidade de Filipinas. Dessa Forma, já nessa época, a FESSC se firmou como um significativo Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Santa Catarina, o que a indicou para presidir a

organização da Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE, em articulação com as instituições que deram origem ao atual Sistema de Ensino Superior de Santa Catarina, que tem feição única no país.

Na área de Extensão, os trabalhos se concentraram especialmente na profissionalização e no treinamento de mão-de-obra para o trabalho, devendo-se citar, como exemplo, a rica experiência pedagógica do CICIT - Centro Intercolegial Integrado de Tubarão - que obteve repercussão nacional, e o treinamento de mais de 3.000 trabalhadores, reciclados após as enchentes de 1974, fenômeno que desestruturara as atividades tradicionais do Sul de Santa Catarina.

Assim, a FESSC se firmou como uma Instituição de alto nível nos campos do Ensino, Pesquisa e Extensão, capacitando-se para vir a ser uma Universidade, de caráter nitidamente regional e comunitário. Foi a partir de 1978, que a FESSC consolidou esta capacitação e se estruturou para ser reconhecida como tal.

Após longo processo, ao qual se somaram a competência técnica e o espaço participativo de administradores, professores e alunos, foi, afinal, criada a Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina, pela Lei Municipal n.º 1.388/89, de 20 de janeiro de 1989.

Na esfera Federal, a Universidade foi reconhecida pelo parecer n.º 28/89, do Conselho Federal de Educação, homologado pelo Ministro da Educação, através da Portaria n.º 028, de 27 de janeiro de 1989, transformando-se, assim, na Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL.

A UNISUL tem personalidade jurídica de direito privado e fins filantrópicos, nos termos da Lei e do seu Estatuto, tendo prazo de duração indeterminado e sede administrativa no Município de Tubarão -SC.

O patrimônio inicial da UNISUL foi constituído pela doação de uma área de 160.000 m² (16 ha), que abriga o Campus I, onde está instalada a Administração Geral da Universidade. De acordo com o Planejamento Estratégico da Unisul definiu-se missão, visão e valores da instituição conforme segue:

MISSÃO : Educação inovadora com qualidade em suas funções e serviços de ensino, pesquisa e extensão, para formar cidadãos e contribuir com o desenvolvimento regional sustentável.

VISÃO: Ser uma universidade de referência, reconhecida pela qualidade de suas ações e resultados.

VALORES:

Satisfação do cliente externo e interno

Inovação

Pluralismo de idéias

Ética

Compromisso com o desenvolvimento regional

Respeito ao indivíduo e ao meio.

Como resultante de seu processo de planejamento estratégico, a Unisul estabeleceu três grandes direções estratégicas, que devem ser buscadas por meio de objetivos específicos.

São eles:

Direção estratégica 1: Ensino, pesquisa e extensão com qualidade e resultados reconhecidos.

Objetivo 1: Alto desempenho dos alunos

Objetivo 2: Excelência na pesquisa científica aplicada

Objetivo 3: Referência na extensão

Objetivo 4: Máximo aproveitamento das disciplinas

Direção estratégica 2: Gestão estratégica integrada visando à qualidade e aos resultados.

Objetivo 5: Foco nos alunos e nas demais partes interessadas

Objetivo 6: Adoção de planejamento das ações

Objetivo 7: Avaliação e análise do desempenho institucional

Objetivo 8: Melhoria contínua dos processos Direção estratégica 3: Colaboradores competentes, comprometidos, inovadores e satisfeitos.

Objetivo 9: Valorização das competências e habilidades

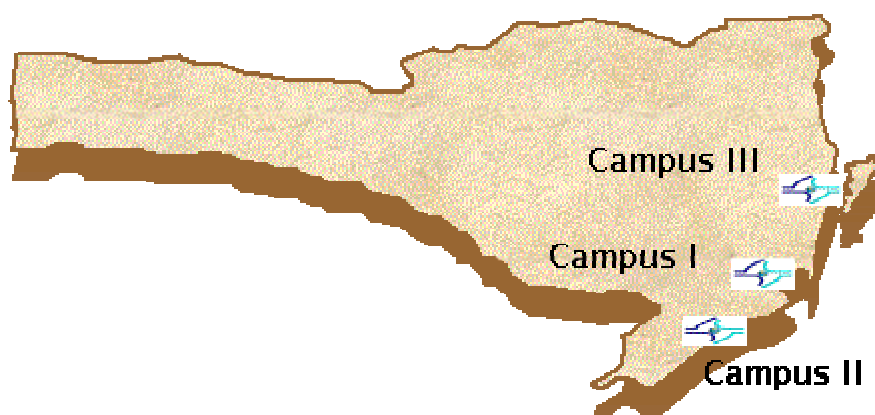
Objetivo 10: Alto nível de bem-estar e satisfação

Objetivo 11: Autonomia, responsabilidade e criatividade.

Considera-se, em termos estatutários, como região de influência da UNISUL, prioritariamente, a faixa do Estado de Santa Catarina, compreendida entre a Serra Geral e o

Oceano Atlântico, a partir da capital do Estado, Florianópolis, até a divisa com o Estado do Rio Grande do Sul.

A Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, hoje consolidada como Universidade Comunitária Regional, irradia suas ações através de unidades descentralizadas em sua área de influência, a saber: O Campus I (Campus Sede), instalado em Tubarão. O Campus II, está instalado em Araranguá, município distante 70 Kms. de Tubarão. O Campus III está instalado em sede provisória na Grande Florianópolis/Palhoça, tendo sido implantado em 29 de fevereiro de 1996.



Fonte: Documento Interno Planejamento Estratégico
Figura 1 - Distribuição Geográfica dos Campi.

2.1 Características Sócio-Econômicas

O Estado de Santa Catarina com 95.442,9 Km² e uma população de 4.865.090 de habitantes tem 293 municípios (dados de 1996). A área de atuação da UNISUL abrange quatro microrregiões de Santa Catarina, e seus campi, em Tubarão, Araranguá e Grande Florianópolis/Palhoça estão localizados nos municípios pólos, conforme apresentados no mapa indicativo. A UNISUL é uma das quatro universidades que atuam na microrregião

Florianópolis. Além dela há a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Ao sul situam-se a Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC) e a UNISUL.

A UNISUL oferece atividades de ensino pesquisa e extensão, atuando nas cidades de maior porte e que apresentam uma boa infra-estrutura de comércio e serviços de qualidade, detentoras de grande potencial turístico e agro-industrial, absorvida também pelas pequenas cidades que a circundam, muitas das quais também tem a presença efetiva da UNISUL.

2.2 Aspectos Administrativos

A Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, instituição de ensino de caráter comunitário e regional, tem por finalidade: promover o ensino em todos os níveis, especialmente de nível superior, através de cursos de graduação, pós-graduação e extensão; promover a pesquisa, a adaptação do conhecimento e o desenvolvimento e a difusão do saber teórico e aplicado; promover, de forma sistematizada a busca e a preservação do saber e da cultura em todas as suas modalidades; formar e treinar recursos humanos, de modo sistemático ou assistemático; gerar, transferir e aplicar tecnologias das diversas áreas de conhecimento para o complexo produtivo, os poderes públicos e os agentes organizados da sociedade regional; articular os diversos agentes sociais, visando a uma melhor eficácia no desenvolvimento regional; promover o intercâmbio e a cooperação com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais que visem ao desenvolvimento de atividades de interesse comum; manter, nas áreas de influência, outras unidades ou desdobramentos de seus cursos e demais serviços, como os já instalados em Araranguá, Içara, Laguna, Imbituba e Grande Florianópolis/Palhoça, observada a legislação pertinente.

Para cumprimento destes fins, a UNISUL assegura à comunidade universitária plena liberdade, garantindo a pluralidade a todas as correntes de conhecimento, sendo vedada a subordinação e a discriminação de ordem política, ideológica, racial ou religiosa.

2.3 Estrutura Organizacional da UNISUL

A estrutura organizacional da UNISUL está definida em seu Estatuto e Regimento Geral. No Estatuto estão disciplinados os aspectos gerais da estrutura e organização da Universidade. O Regimento Geral disciplina os aspectos de organização e funcionamento comuns de diversos órgãos, unidades e serviços da Universidade, complementando o Estatuto. Salienta-se todavia que, a partir de março de 2001, com a posse de nova administração, foram propostas mudanças estatutárias, que na praxes estão vigorando, porém legalmente não foram aprovadas até o presente momento, por se tratarem de mudanças de grande teor. Cabe entretanto, o relato de uma mudança no âmbito do organograma e das atribuições de pessoal, conjuntamente com as mudanças de estrutura que gradativamente estão sendo implementadas. Mas dentre as mudanças propostas, a que mais afeta a pesquisa, é a transformação dos coordenadores de curso em gestores de unidades de negócio, cabendo-lhes uma série de responsabilidades até então não previstas.

Há dois anos, complementando as sucessivas mudanças estruturais, a UNISUL investiu na redução da burocracia em nome da qualidade acadêmica e dos serviços. Já com o endosso do Conselho Universitário, a UNISUL extinguiu os Centros, fortalecendo o papel das Coordenações de Curso, que passaram a responder pela gestão acadêmica e de negócios, compreendendo a importância de cada curso investir na sua interação com o mercado e a comunidade. Assim, as atividades de ensino, pesquisa e extensão passaram a ser atribuições diretas de cada Coordenação de Curso, que também tiveram a responsabilidade de gerir seus recursos orçamentários. Estas mudanças causaram um impacto inicial muito importante, levando os coordenadores a preocuparem-se com a evolução do conhecimento, as transformações e exigências do mercado, investimentos em cursos presenciais e a distância, eventos e, sobretudo, com o perfil do profissional que quer formar com sucesso. A UNISUL adotou esta nova forma de gestão, tendo por base a insatisfação com uma estrutura até então vigente, e que não atendia mais as necessidades surgidas, frente à expansão sofrida pela instituição. Como já abordado anteriormente, este crescimento foi acelerado, e muitas mudanças se fizeram necessárias, porém nem todas foram implementadas prontamente.

Neste contexto, muitas atividades, que eram totalmente centralizadas na cidade de origem, ou seja, Tubarão, passaram a ser lentamente descentralizadas para os novos campi de Florianópolis e Araranguá, entre elas as atividades de coordenação.

Primeiramente os cursos que iam sendo lançados nos novos campi, eram geridos pelas Diretorias de Centro (conforme sua área correlata, ou seja; Centro de Ciências Humanas e Sociais, Centro de Ciências Exatas, Agrárias e Veterinária, Centro de Ciências da Saúde), e pelos coordenadores similares sediados em Tubarão. Num segundo momento, criou-se a figura do coordenador adjunto, que passou a administrar os cursos criados nestes novos campi, porém com subordinação a Tubarão e as diretorias de centro, .

Quando a nova gestão foi empossada em 31 de março de 2001, a nova estrutura foi oficializada.

Isto ocasionou uma mudança radical nas coordenações de curso. As diretorias de centro, como já abordado, deixaram de existir, bem como as coordenações adjuntas de curso. Hoje, todas as coordenações estão equiparadas e não há mais nenhuma subordinação às coordenações de Tubarão.

Os Coordenadores de curso são designados pelo reitor, portanto são cargos de confiança, conforme prevê o estatuto, e estão vinculadas aos campi em que se encontram e conseqüentemente, fazem parte da estrutura desse campus. Assim sendo, possuem o apoio das gerências criadas: administrativa, acadêmica, ensino e pesquisa, desenvolvimento e integração social e de esportes.

Além desta estrutura de apoio geral ao campus, os coordenadores podem solicitar um apoio específico ao seu curso, ou seja, de acordo com o tamanho do curso, ou a demanda existente, há a possibilidade de disporem de secretária executiva, assistente pedagógico, assistente de desenvolvimento e integração social e assistente de pesquisa.

Esta estrutura foi criada para dar suporte aos coordenadores, uma vez que, os cursos são vistos hoje como unidades de gestão, e para tanto, caberá aos coordenadores uma série de atribuições até então não previstas.

Conforme prevê o Estatuto da UNISUL, à Coordenação de Curso compete: coordenar as ações necessárias à manutenção, geração e promoção das atividades de ensino, pesquisa e

extensão no âmbito do Curso, atendendo as diretrizes gerais da UNISUL e zelando pela qualidade e resultados alcançados.

Além do Estatuto, há a previsão do Regimento Interno que, regulamenta o que prevê esse regimento. Com o novo cenário, foi proposto um Manual Gerencial de Atribuições e Competências, o qual define as atribuições e competências dos grandes cargos, definidos no organograma da instituição, entre eles os de coordenadores .

O Manual Gerencial de Atribuições e Competências, pode clarificar uma série de lacunas que ocorrem no exercício de quase todas as atividades. Permite a compreensão das atividades entre todos os envolvidos, agentes atuantes, clientes internos, setores, entre outros. Além disso, a normalização proporcionará a oportunidade de adequação das pessoas, pois não haverá mais a situação em que as pessoas criam cargos, e sim, serão enquadrados ou não, nos cargos definidos pela organização.

A simples adoção do Manual de Atribuições e Competências não é suficiente para garantir sua eficácia, se não forem considerados o perfil do profissional que irá atuar e a estrutura de suporte disponibilizada. Dentro deste enfoque a UNISUL iniciou uma série de treinamentos visando a uniformização de informações, no intuito de minimizar as distorções existentes e compartilhar as experiências entre as diferentes coordenações.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Hoje, as virtudes pessoais são fortemente requeridas pelas organizações, sendo que, os dois aspectos fundamentais das competências contemporâneas são as relações interpessoais e a motivação para o trabalho e a iniciativa. É por isso que a formação do trabalhador vem adquirindo importância cada vez mais reconhecida no contexto da educação e do trabalho, dadas a partir das demandas pelo conhecimento e inovação constante. As atuais demandas do mundo do trabalho requerem um trabalhador com habilidades e capacidades abrangentes e complexas para operar as novas tecnologias e estabelecer novas relações sociais e de trabalho. Requer portanto, um trabalhador que transforme cotidianamente, conhecimento em competência.

As novas formas de organização do trabalho produzem a necessidade de se promover um novo patamar de comunicação e cooperação entre aqueles que trabalham. Virtudes e disposições que facilitem a integração em equipes tornaram-se centrais para que a vida produtiva marche bem.

Assim, virtudes como paciência, tolerância, disposição para apreender a perspectiva do outro, e compreender suas atitudes, em suma, virtudes interativas e valores humanos que, ao incidirem sobre as relações pessoais, terminam por influir sobre as novas formas assumidas pelo trabalho. Facilidade de penetração comunicativa e situacional tornou-se uma competência básica que está além de requerimentos de conteúdos, situando-se no plano das disposições sociais, motivacionais e de virtudes pessoais. São competências que se provam no trato com as pessoas, na interação comunicativa. No entender de Aristóteles (1983), virtudes são ligadas ao conhecimento: a sabedoria e a prudência. A sabedoria é o resultado do desenvolvimento da capacidade teórica do intelecto. Por ela o homem busca a verdade, o conhecimento da ordem natural que rege todas as coisas, os fundamentos e os princípios dessa ordem. A prudência completa a sabedoria, pois o saber teórico não basta para fazer o homem feliz: a prudência leva o homem a aplicar corretamente os seus conhecimentos aos conhecimentos da vida concreta.

3.1 Conceitos sobre Competência

A palavra competência é, freqüentemente, utilizada na língua portuguesa para designar aptidão, habilidade, saber, conhecimento e idoneidade. Na língua inglesa a definição é semelhante, de acordo com o dicionário *Webster* (1981) competência é a “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para determinada atividade (*the quality or state of being functionally adequate or having sufficient skill or strenght for a particular duty*)”.

No final da Idade Média a palavra competência pertencia, tão somente, à linguagem jurídica e era utilizada para designar alguém ou uma instituição, para apreciar e julgar certas questões, por conseguinte, a amplitude do termo foi reconhecida socialmente sobre a capacidade do indivíduo em pronunciar-se a respeito de alguma coisa específica. Com o passar do tempo o significado foi adquirindo conotação genérica, sobretudo dentro das organizações, para qualificar o indivíduo capaz de realizar com habilidade, determinada tarefa.

Fleury e Fleury (2000) observam que, nas organizações, a palavra competência denota vários sentidos, alguns, relativos ao indivíduo ou seja conhecimento, habilidades e atitudes (variáveis de input), e outros, à tarefa, resultados (variáveis de output).

Woodruffe (1991), corroborando os escritos de outros autores, diferencia, na língua inglesa, a palavra *competency*, retratando-se às extensões de comportamento sob um desempenho competente, da palavra *competence* que indica setores de trabalho em que o indivíduo é capaz. A figura abaixo ilustra com clareza essas diferenças.

COMPETENCY	COMPETENCE
Características da pessoa	Desenvoltura na função
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes	Retornos, produtos
Input	Output
Soft	Hard

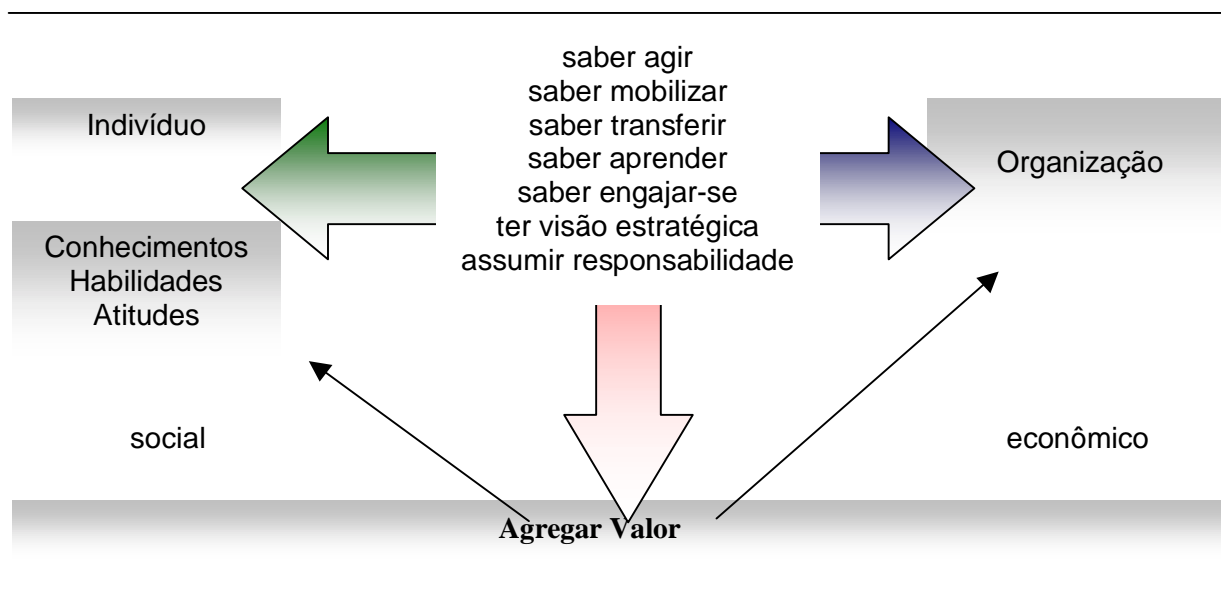
Fonte: Fleury e Fleury (2000), com adaptações.

Figura 2 – Confrontação entre *competency* e *competence*.

Magalhães et al. (1997) afirmam que competência é o “conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”. Essa definição, porém, impõe limites às questões relacionadas ao trabalho, confirmando o pensamento de *Bloom et al. (1997)*, para quem, capacidade é a combinação de conhecimento e habilidades, com a intenção de alcançar determinado fim.

Contudo, *Zarifian (1994)* estabelece uma definição focada na transformação de atitude social do indivíduo em convivência com o trabalho e a organização à qual está inserido. A competência, portanto, não se restringe a um acervo de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo, mas refere-se à capacidade da pessoa assumir iniciativa, ir além das tarefas estabelecidas, ser hábil em entender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por suas atitudes.

Brandão (1999) ressalta que, existem autores que “definem competências não apenas como um conjunto de qualificações que o indivíduo detém, mas também como resultado ou efeito da aplicação dessas qualificações no trabalho”. *Le Boterf (1994 e 1999)* define competência como um saber agir responsável e reconhecido pelos outros. *Fleury e Fleury (2000)* afirmam que “as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”, conforme ilustra a Figura 3.



Fonte: Fleury e Fleury (2000).

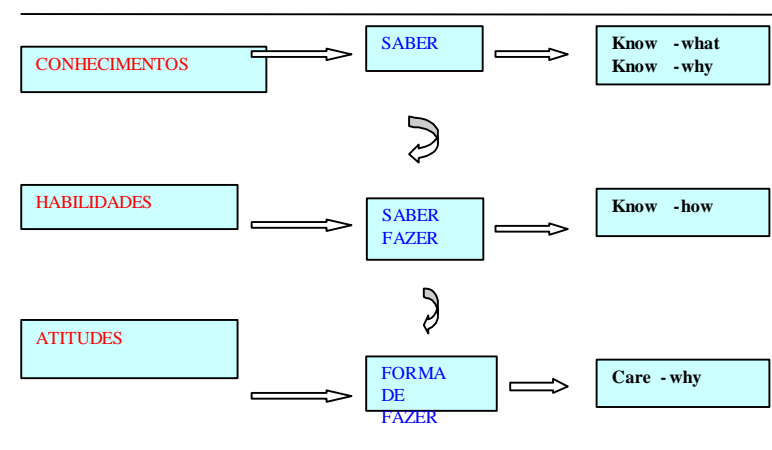
Figura 3 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.

Brandão (1999) relata que os atributos pessoais podem significar estímulos, qualidades e habilidades, entre outros, os quais podem ser incontestados através da forma pela qual o indivíduo se comporta no ambiente de trabalho. Nessa mesma direção, *Sparow & Bognano* (1994) afirmam que competências desempenham condutas identificadas como importantes para obtenção de elevada performance em uma determinada tarefa, na extensão de uma carreira profissional ou contextualizada numa estratégia corporativa.

Alguns autores explicam competência não só como um somatório de qualidades de uma pessoa, mas também como o resultado ou o efeito multiplicador dessas qualidades no trabalho. Por conseguinte, o efeito almejado, representaria, em última análise, a sua própria competência. *Para Ropé & Tauguy* (1997) um dos pontos principais do sentido de competência é que esta não pode ser entendida de maneira desagregada da ação.

A competência implica numa articulação eficaz de diversos tipos de saberes junto aos postos de trabalho, o que requer a mobilização de várias capacidades e habilidades das pessoas, tanto de ordem técnica, quanto social, emocional, comportamental e política entre outras. O lugar central, ocupado hoje pela formação geral, e por virtudes e disposições igualmente amplas, indica uma redefinição do lugar sócio-educacional da qualificação específica. A tendência dominante aponta para maiores exigências técnico-abstratas e para novas qualificações sócio-comunicativas.

Neste sentido, a qualificação, precisa estar assentada sobre competências intelectuais abundantes, e ampla flexibilidade de formação e de espírito, capaz de permitir a readaptação. A competência é individual, é construída no ambiente e conduz à perícia. Envolve uma ampla combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes ou características pessoais que resultam em comportamentos que podem ser observados e medidos como demonstrado a seguir.



Fonte: Santos(2000)

Figura 4 - Formação da Competência: fatores essenciais

A palavra **Perícia** é uma notável habilidade que envolve um alto grau de conhecimento associado a um alto grau de competência numa área específica (ou domínio) do conhecimento humano. A *aquisição de perícia cognitiva* consiste no desenvolvimento de habilidades notáveis a serem empregadas para resolver problemas de cunho intelectual, quando o sucesso nesta tarefa é muito mais determinado pelo domínio de um conhecimento específico do que pela destreza motora (VANLEHN, 1995).

Verifica-se em Quinn (2000) e seus co – autores que o intelecto de uma organização opera em quatro níveis: conhecimento cognitivo, habilidades avançadas, compreensão sistêmica e criatividade automotivada e o verdadeiro profissional domina esse corpo de conhecimentos. O conhecimento cognitivo (*know-what*) é o domínio básico de uma disciplina; é essencial mas insuficiente. A compreensão sistêmica (*know-why*) é o conhecimento profundo da rede de relacionamentos, permitindo que os profissionais ultrapassem a execução de tarefas, sendo capazes de antecipar interações; são pró ativos. As habilidades avançadas (*know-how*) representam a capacidade de aplicar as regras da disciplina a problemas complexos do mundo real, sendo o nível mais difundido da habilidade profissional criadora de valor. A criatividade auto-motivada (*care-why*) envolve vontade, motivação e adaptabilidade para o sucesso. As organizações que fomentam essa característica em seu pessoal, são capazes de

prosperar e renovar seu conhecimento cognitivo, habilidades avançadas e compreensão sistêmica. Nesse sentido é sugerido pelos autores, uma relação intrínseca, entre conhecimento, competência e processo de saber, o que depende em parte, de cada indivíduo. Assim, todos nós desenvolvemos nossa própria competência - por meio de treinamento, de prática, de erros, da reflexão e da repetição.

A competência engloba aspectos formais, informais e tácitos e se constitui no mais importante dos ativos intangíveis. *"Polanyi vê o conhecimento como algo pessoal, isto é, formado dentro de um contexto social e individual, ou seja, não é propriedade de uma organização ou de uma coletividade"*. Acrescenta ainda que *"a associação de conhecimentos é uma habilidade pessoal inalienável e intransferível; cada pessoa deve construí-la individualmente"* (SVEIBY apud POLANYI, p.36 e 38, 1998).

O conjunto de competências, posto em ação, em uma situação concreta de trabalho, constitui características do que se chama de qualificação real.

Não há uma concepção única quanto aos tipos de competência, a pluralidade de definições e de aplicações e o desenvolvimento muito rápido do tema, sugere uma classificação para diferentes conceitos e tipos de competências, proporcionando um aprendizado mais ágil e organizado. A classificação proposta por Resende (2000), ainda que muito abrangente não deve ser considerada como completa, devendo, portanto, ser objeto de estudos mais profundos nos meios acadêmicos e nas próprias organizações.

Classificações das competências, de acordo com Resende (2000):

a) Classificação quanto a domínio e aplicação:

Pessoas potencialmente competentes: desenvolveram e possuem características, atributos e requisitos, tais como conhecimentos, habilidades, habilitações, mas não conseguem aplicá-los objetivamente na prática, ou não tiveram a oportunidade de mostrar resultados nas ações e em seus trabalhos. Exemplo: uma pessoa que aprende o idioma estrangeiro mas não consegue trabalho que requer aplicação desse conhecimento.

Pessoas efetivamente competentes: são as que aplicam essas características atributos e requisitos e mostram claramente resultados satisfatórios.

Exemplo: um mecânico de automóvel que identifica e resolve rapidamente os problemas apresentados no veículo.

b) Categorias diversas de competência:

Competências técnicas: de domínio de alguns especialistas. Exemplo: saber como dirigir carretas conforme o tipo de carga – competência específica de motoristas de transporte de carga.

Competências intelectuais: competências relacionadas com aplicação de aptidões mentais. Exemplos: ter presença de espírito; ter capacidade de percepção e discernimento das situações.

Competências cognitivas: competência que é um nicho de capacidade intelectual com domínio de conhecimento. Exemplos: saber lidar com conceitos e teorias; saber generalizações; saber aplicar terminologia e elaborar classificações.

Competências relacionais: competências que envolvem habilidades práticas de relações e interações. Exemplos: saber relacionar-se em diversos níveis; saber interagir com diferentes áreas.

Competências sociais e políticas: competências que envolvem simultaneamente relações e participações em sociedade. Exemplos: saber manter relações e convivências com pessoas, grupos, associações; saber exercer influência em grupos sociais para objetivos de interesses de associações, comunidades e regiões.

Competências didático-pedagógicas: competências voltadas para educação e ensino. Exemplos: saber ensinar e treinar obtendo resultado de aprendizagem; saber tornar interessante as apresentações; saber planejar aulas de acordo com preceitos pedagógicos.

Competências metodológicas: competências na aplicação de técnicas e meios de organização de atividades e trabalhos. Exemplos: saber organizar o trabalho da equipe; saber definir roteiros e fluxos de serviços; saber elaborar normas de procedimentos.

Competências de lideranças: são competências que reúnem habilidades pessoais e conhecimentos de técnicas de influenciar e conduzir pessoas para diversos fins ou objetivos

na vida profissional ou social. Exemplos: saber obter adesão para causas filantrópicas; saber organizar e conduzir grupos comunitários.

Competências empresariais e organizacionais: são as competências aplicadas a diferentes objetivos e formas de organização e gestão empresarial. Pode-se classificá-las das seguintes maneiras:

Core competences ou competências essenciais: principais de gestão empresarial, comuns a todas as áreas ou a um conjunto delas. Exemplos: competência estratégica, competência logística.

Competências de gestão: são competências específicas do nível gerencial, de áreas ou atividades fins e de apoio das empresas. Exemplos: competência de gestão de pessoas; competência de gestão da qualidade.

Competências gerenciais: são capacitações mais específicas da competência de gestão, compreendendo habilidades pessoais e conhecimentos de técnicas de administração ou gerenciamento, de aplicação em situações de direção, coordenação ou supervisão. Exemplos: capacidade de conduzir reuniões de trabalhos produtivas, saber administrar, convergir ações para resultados comuns.

Competências requeridas pelos cargos: são as competências gerais e específicas requeridas aos ocupantes dos diversos cargos da empresa. Exemplos: saber dimensionar peças (inspetores, técnicos ou mecânicos de manutenção), saber classificar documentos contábeis (auxiliar de tesouraria).

Fleury e Fleury (2000) referem-se à competência individual baseada em três dimensões: O conhecimento, as habilidades e as atitudes, as quais estão associadas a aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos vinculados ao trabalho. Já para *Zarifian* (1994) e *Le Boterf* (1999) competência refere-se à capacidade da pessoa ter iniciativa, ser hábil em entender e dominar novas situações de trabalho, ser responsável, reconhecido por suas atitudes, indo além das tarefas estabelecidas. Para *Brandão* (1999) e *Sparrow & Bognano* (1994) além do conjunto de qualificações que o indivíduo possui, a competência está associada à aplicação dessas qualificações no trabalho.

Autores como, *Sveiby* (1998) reconhecem que o conhecimento humano pode ser visto como uma espécie de hierarquia. *Davenport & Prusak* (1998) partilham da idéia, sendo que para eles os dados são um conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos; são abundantes e têm pouca relevância ou propósito; são a matéria prima essencial para a criação da informação. Dados tornam-se informação quando alguém lhes dá significado, quando é percebida; depende de um emissor e de um receptor. De acordo com *Drucker* (2000) informação é dado investido de relevância e propósito. A conversão de dados em informação requer conhecimento, e este é especializado. O conhecimento é uma mistura de vários elementos; é fluido; estruturado; é intuitivo; existe dentro das pessoas; faz parte da complexidade e imprevisibilidade humanas. Já a competência não pode ser copiada; cada um desenvolve a sua própria competência por meio de prática, treinamento, de erros, da reflexão e da repetição; é transferida pela prática; aprender fazendo é mais eficaz.

Assim, a tradição permite que os profissionais conversem uns com os outros e, com isso, transfiram conhecimentos de forma eficaz. Continua a ser a melhor maneira de transferir competência porque lança mão de todos os sentidos; ao passo que a perícia é intransferível e seu poder está na forma como influencia o modo de pensar e o comportamento das pessoas.

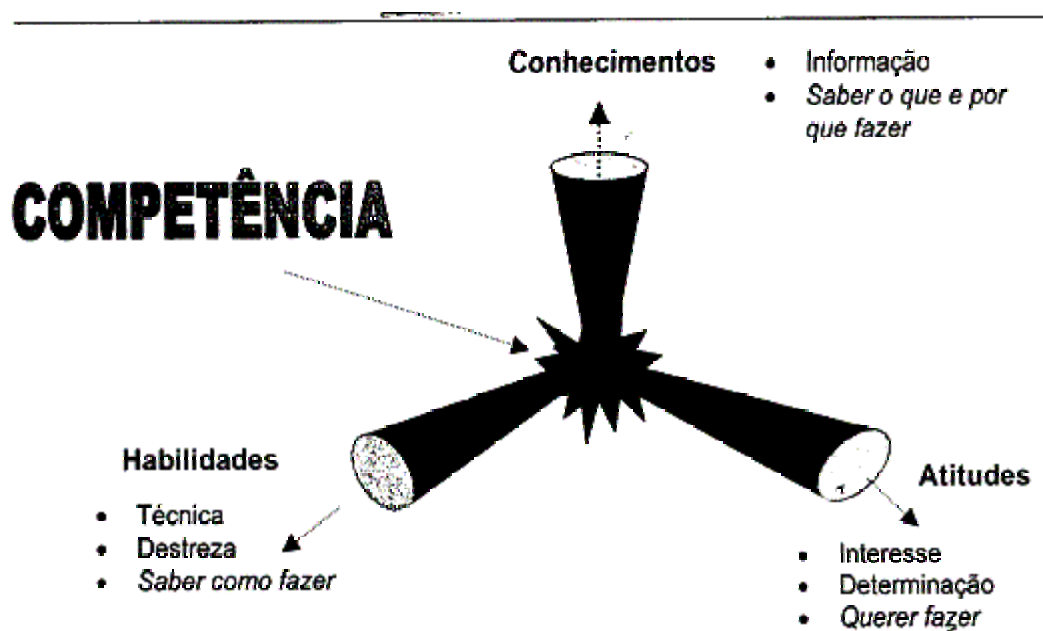
A habilidade por sua vez, está relacionada à capacidade de aplicar o conhecimento aprendido; ao saber como fazer algo (Durand, 1999). As habilidades podem ser: intelectuais (ligadas aos processos mentais de organização e reorganização de informações), físicas e motoras (coordenação neuromuscular), pessoais e de personalidade, técnicas e operacionais.

Katz (1976) reporta-se as **habilidades humanas** (saber trabalhar em grupo, ter consciência de suas próprias atitudes, opiniões e convicções, flexível, entre outros); **habilidade conceitual** (considerar a organização como um todo, promover o bem-estar geral da mesma) e **habilidade técnica** (compreensão de métodos, processos e técnicas; conhecimento especializado; aptidão analítica).

Outras habilidades importantes e relevantes referem-se a comunicação interpessoal e de expressão; raciocínio lógico, crítico e analítico; compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico, estratégico e relacionado ao ambiente externo; capacidade de propor modelos de gestão inovadores; capacidade de resolver problemas ou situações com

flexibilidade; capacidade de ordenar atividades e programas, de dimensionar riscos, de decidir entre alternativas; capacidade de selecionar procedimentos interativos.

A atitude refere-se às questões sociais e afetivas relacionadas ao trabalho (Durand, 1997). São condições complexas do ser humano relacionadas ao estado comportamental e às relações interpessoais. Para sintetizar, as três dimensões da competência podem ser assim representadas:



Fonte: Durand (1999).

Figura 5- As três dimensões da competência

A aquisição das competências individuais para os autores citados, está diretamente vinculada a um processo de aprendizagem contínua que depende, sobretudo, da motivação pessoal. O homem deste novo milênio, além de precisar comprovar sua qualificação real,

mostrar o que sabe fazer, precisa de disposição para continuar a aprender. A aprendizagem, mais do que no passado, depende de empenho, para poder ser efetiva e aplicar-se concretamente.

A medida que novos conhecimentos se desenvolvem e novas tecnologias se aceleram, torna-se mais difícil e penoso para o trabalhador da sociedade do conhecimento manter-se atualizado em seu campo de atuação. Se antes parecia ser privativa da escola a tarefa de promover o processo de conhecimento e de capacitação das pessoas, agora outras agências e espaços lutam por essa prerrogativa. Entretanto, os cursos de formação profissional deverão priorizar o desenvolvimento das seguintes competências, no sentido de instaurar um perfil mais generalista do que especialista :

Competências Intelectuais: capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos;

Competências Organizacionais ou **Metódicas:** capacidade de auto-planejar-se, auto-organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho;

Competências Comunicativas: capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal;

Competências Sociais: capacidade de utilizar todos os conhecimentos – obtidos através de várias fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, ou seja, capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa;

Competências Comportamentais: iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho;

No contexto dessas transformações, a garantia da competitividade vem se pautando cada vez mais numa sólida formação dos trabalhadores, pois os avanços tecnológicos em curso necessitam de indivíduos capazes de lidar com as constantes inovações. O perfil desses indivíduos envolve criatividade, flexibilidade, dinamicidade, versatilidade, polivalência, autonomia, motivação, capacidade de interagir e de trabalhar em equipe, visão de

empreendedor, liderança, visão transdisciplinar, aprendizado permanente e contínuo, entre outros. Desse modo, para *Crawford* existe uma habilidade crucial e nesse sentido esclarece: "a habilidade crucial que se deseja nos trabalhadores da economia do conhecimento é a habilidade para pensar - sintetizar, fazer generalizações, dividir em categorias, fazer referências, discernimento de fatos e opiniões e organização de fatos na análise de problemas. A habilidade mais importante que um empregado deve ter, assim, é a capacidade de aprender (p. 127, 1994).

A Competência Organizacional implica numa mistura de conhecimentos, de tecnologias, de habilidades técnicas, funcionais, gerenciais e comportamentais que uma organização possui, manifestando-as de forma integrada em sua atuação, causando impacto em seu desempenho e contribuindo para a obtenção de resultados. Gerenciar competências é integrar processos, competências humanas e estratégicas. O desenvolvimento das competências essenciais ou capacidades únicas pode proporcionar à organização um diferencial competitivo.

Autores como *Prahalad e Hamel* (1995) indicam que as competências essenciais são difíceis de ser imitadas pelos concorrentes. Valores, trabalho em equipe, sinergia entre as competências individuais dos membros de uma organização, processo sistemático de aprendizagem, inovação, investimento em pessoas, influenciam a conduta, o desempenho e o aumento das competências essenciais organizacionais.

Entretanto, *Nisembaum* (2000) classifica as competências organizacionais em Competências Básicas as quais envolvem os pré-requisitos que a organização precisa ter para gerenciar seu negócio eficazmente, e em Competências Essenciais as quais possuem valor percebido pelo cliente, que não podem ser imitadas e que contribuem para a expansão da organização.

Identificar a competência essencial de uma organização permite-a direcionar sua atenção e concentrar forças e esforços no que é fundamental para a consecução de seus objetivos operacionais e estratégicos; permite sobretudo manter o foco, melhorando-o continuamente. Se as transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo impõem a construção da competência, baseada em habilidades que envolvem todas as dimensões do indivíduo,

com ênfase na capacidade crítica e de autonomia, no espírito de iniciativa com audácia, na responsabilidade e na flexibilidade face à mudança e ao inusitado, além de uma visão de empreendedor, então isso implica em rupturas tanto na dinâmica interna dos espaços institucionais voltados a esse tipo de formação, como também na própria dinâmica dos demais espaços sociais em que esse indivíduo atua enquanto cidadão.

Desde que valorize os conhecimentos, a organização pode conseguir receitas sem a carga e as despesas de gerenciar os ativos e pagar por eles. Mas, tentar identificar, mensurar e gerenciar os ativos baseados no conhecimento não é tarefa fácil, necessitando portanto, de um processo investigativo, com suporte técnico, teórico, metodológico, que possibilite, entre outros fatores, que o conhecimento tácito produzido no interior da organização se torne explícito, para ser aperfeiçoado, compartilhado e examinado, uma vez que grande parte do capital intelectual, é tácito e este não pode ser vendido. Além disso, fatores de difícil mensuração, tais como atitudes, competência, são importantes para o sucesso de uma organização no ambiente de uma economia do conhecimento.

Para *STEWART* (p.67, 1998), "toda organização possui valiosos materiais intelectuais sob a forma de ativos e recursos, perspectivas e capacidades tácitas e explícitas, dados, informações, conhecimento e sabedoria". Contudo, não se pode gerenciar o capital intelectual sem localizá-lo em pontos estrategicamente importantes e estes são = pessoas, estruturas e clientes, ou seja, capital humano, capital estrutural e capital do cliente.

Nesse sentido, há que se considerar três aspectos na gestão de recursos humanos para a formação de competências, citado por Fleury e Fleury (2000):

- Importância dada às pessoas para o sucesso das estratégias organizacionais, definindo políticas de gestão bem definidas e continuamente atualizadas;
- Políticas de Remuneração atreladas às pessoas e não aos cargos;
- Formação educacional dos colaboradores, investindo em treinamento, qualificação e desenvolvimento para a formação de competências organizacionais essenciais.

Organizações competentes devem primar pelo desenvolvimento e qualificação de seu pessoal. A geração contínua de novos conhecimentos numa organização estimula o desenvolvimento de suas competências, o aprendizado individual, a adoção de novas

práticas gerenciais uma vez que o aprendizado organizacional demanda uma visão sistêmica. Por outro lado, o processo de inovação requer a combinação de diferentes conhecimentos, habilidades, competências e tecnologias. As organizações, de forma cada vez mais acentuada e emergente, precisam de pessoas que conheçam o processo como um todo, que pensem de forma global e criativa e que saibam encontrar alternativas e soluções inovadoras para os problemas.

Além de ser um portfólio de atividades distintas, para *Prahalad* (1999) uma empresa é um *portfólio* de competências essenciais, que são uma combinação de:

- Várias tecnologias (*hard e soft*).
- Aprendizado coletivo (multinível, multifuncional).
- Capacidade de compartilhar (além das fronteiras empresariais e geográficas).

Uma competência essencial pode ser representada como uma função multiplicadora desses três elementos. Para administrar as mudanças competitivas, os executivos defrontarão desafios novos e complexos. Eles deverão tomar as seguintes iniciativas:

- Incorporar novos pacotes de tecnologias aos negócios tradicionais da empresa.
- Modificar a composição das equipes. A globalização exige que os membros das equipes provenientes de diferentes culturas aprendam como um grupo único.
- Transferir rapidamente as competências essenciais para diferentes unidades de negócios e múltiplas áreas geográficas.

A Gestão de Recursos Humanos, decorrentes da crescente competitividade e globalização da economia, incorporou à prática organizacional o conceito de competência, como suporte do modelo gerencial de pessoas.

Essa tendência tem sido observada nos países centrais e emergentes, como é o caso do Brasil. O modelo de gestão estratégica de recursos humanos é norteado pelos princípios de incentivos, valorização ao desenvolvimento e comprometimento das pessoas com a contrapartida da elevação crescente dos resultados.

Fischer (1998), observou a prática das empresas mais avançadas e considerou os seguintes pontos:

a)capacitação: na busca das competências essenciais às estratégias do negócio, as organizações procuram atrair pessoas com nível educacional elevado, neste sentido, incluem-se os programas de trainee, identificando talentos, objetivando a renovação de quadros funcionais e questionando os procedimentos vigentes com os gestores mais antigos;

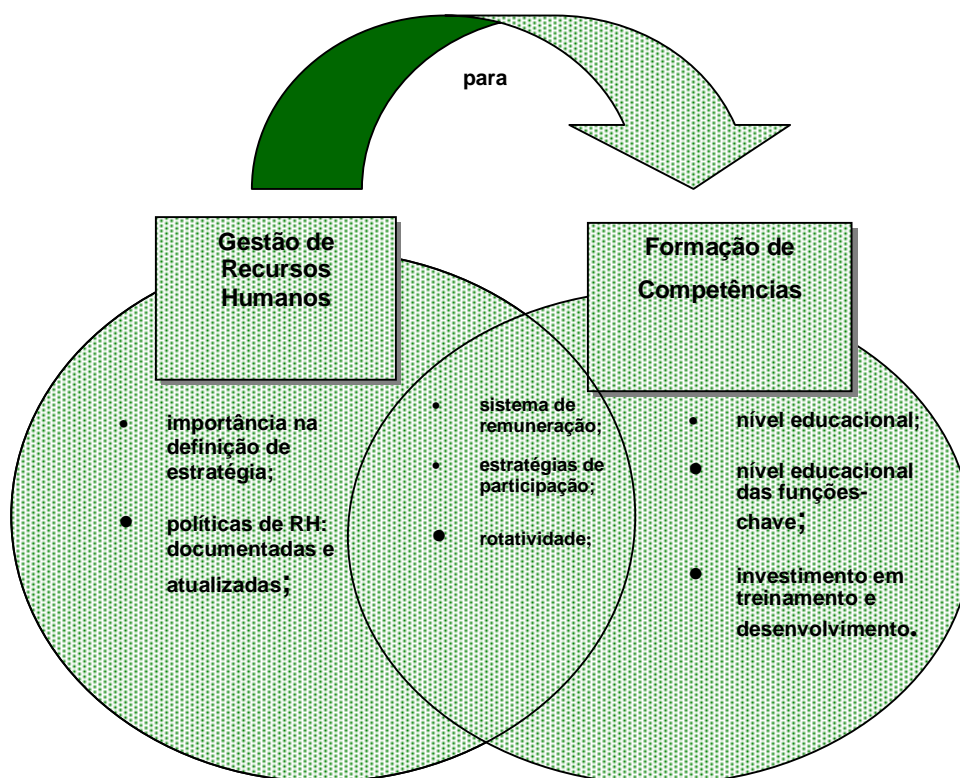
b)desenvolvimento: o desenvolvimento das competências essenciais é considerado peça fundamental da engrenagem de uma organização, além da demanda por pessoas preocupadas com o autodesenvolvimento;

c)remuneração: a adoção de novas formas de remuneração, tais como: remuneração variável, participação nos resultados, remuneração com base no desenvolvimento de competências e remuneração baseada na performance da pessoa.

Os processos de treinamento e desenvolvimento assumem o conceito da universidade corporativa, onde todo o processo de desenvolvimento das pessoas deve estar relacionado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização. No tocante a remuneração, algumas empresas desenvolvem modelos próprios, criando os níveis de competência e a respectiva compensação a cada nível.

A área de recursos humanos incorpora um papel relevante na definição das estratégias, pois tem por finalidade definir políticas e práticas modernas, adequadas ao processo de captar, manter e desenvolver os melhores talentos para a organização.

Fleury e Fleury (2000), em seus estudos, sobre as empresas brasileiras, desenvolveram um esquema que ilustra a gestão de recursos humanos para a formação de competências conforme pode-se visualizar na Figura 6.



Fonte: Fleury e Fleury (2000).

Figura 6 – Gestão de Recursos Humanos para formação de competências.

São três os aspectos a se considerar na gestão de recursos humanos para a formação de competências, apontados por Fleury e Fleury (2000).

O primeiro aspecto enfatiza a importância dada às pessoas para o sucesso das estratégias da empresa. É fundamental que a alta gerência de RH tenha poder de voz nas grandes decisões. De igual importância é a empresa ter suas políticas de gestão bem definidas e continuamente atualizadas.

O segundo aspecto a ser considerado diz respeito às políticas de sistema de remuneração que devem estar atreladas às pessoas e não aos cargos como no sistema tradicional. A estratégia de participação dos funcionários, como por exemplo, caixa de sugestão aos grupos de melhoria é uma forma de proposta de desenvolvimento contínuo e aprendizagem entre os funcionários, e a capacidade da empresa de manter seus empregados é medida através de controle quantitativo pelos indicadores de rotatividade.

E finalmente, o terceiro aspecto a ser considerado é a formação de competências que leve em conta a formação educacional dos funcionários e os investimentos em treinamento e desenvolvimento para a formação de competências essenciais para a organização.

3.2 Conceitos sobre Conhecimento

Enquanto *Davenport* indica que conhecimento é informação combinada com experiência, contexto, interpretação e reflexão Probst diz ser um conjunto de habilidades e conhecimentos que os indivíduos utilizam para resolver problemas. Por outro lado, o termo *epistemologia* – teoria do conhecimento – provém da palavra grega *episteme*, que significa verdade absolutamente certa. Mas em português, a palavra conhecimento tem vários significados. Pode significar informação, conscientização, saber, cognição, sapiência, percepção, ciência, experiência, qualificação, discernimento, competência, habilidade prática, capacidade, aprendizado, sabedoria, certeza, entre outros. A definição depende do contexto em que o termo é empregado.

O conhecimento no entender de *Michael Polanyi* é tácito, e ele desenvolveu sua teoria do conhecimento tácito no final da década de 1940 e início da de 1950. Polanyi vê o conhecimento como algo pessoal, isto é, formado dentro de um contexto social e individual, ou seja, não é propriedade de uma organização ou de uma coletividade. Entretanto, o conhecimento não é privado ou subjetivo. Embora pessoal, ele é construído também de forma social.

Portanto, o conhecimento humano tácito, orientado para a ação, baseado em regras, é individual e está em constante mutação. Como a palavra conhecimento é uma noção com tantas conotações, seu uso normalmente não é prático. Mesmo que o conhecimento seja dinâmico, o que é melhor expresso pelo verbo saber, uma descrição mais prática é quase sempre um substantivo. Devido à atenção que vem atraindo ultimamente, a palavra competência pode ser a melhor candidata.

Podemos considerar que a competência de um indivíduo consiste em cinco elementos mutuamente dependentes na visão de *Sveiby* (1998):

a) Conhecimento Explícito. O conhecimento explícito envolve conhecimento dos fatos e é adquirido principalmente pela informação, quase sempre pela educação formal.

b)Habilidade – física e mental – e é adquirida sobretudo por treinamento e prática. Inclui o conhecimento de regras de procedimentos e habilidades de comunicação.

c)Experiência. A experiência é adquirida principalmente pela reflexão sobre erros e sucessos passados.

d)Julgamento de valor. Os julgamentos de valor são percepções do que o indivíduo acredita estar certo. Eles agem como filtros conscientes e inconscientes para o processo de saber de cada indivíduo.

e)Rede social. A rede social é formada pelas relações do indivíduo com outros seres humanos dentro de um ambiente e uma cultura transmitidos pela tradição.

Os teóricos das organizações definem competência como uma característica organizacional, como o elo entre conhecimento e estratégia, como a capacidade (o poder) que uma organização tem de agir em relação a outras organizações. Por exemplo, *Philip Selznick* (1957) define competência organizacional como “competência distintiva”, à semelhança da “vantagem competitiva” (Porter 1980) de uma organização. *Hamel e Prahalad* (1990) se baseiam na mesma tradição ao chamar de “competências básicas” as habilidades técnicas e gerenciais que permitem a sobrevivência de uma organização.

Baseado em *Michael Polanyi e Ludwig Wittgenstein* e para os fins deste, defino conhecimento (Sveiby) como capacidade de agir. A capacidade que uma pessoa tem de agir continuamente é criar por um processo de saber.

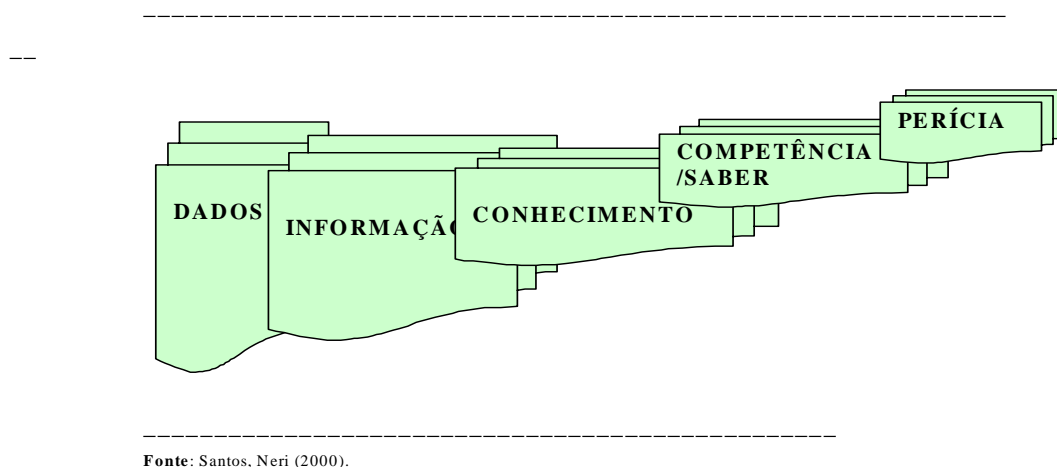
A competência, o mais importante dos ativos intangíveis, pode ser transferida de uma pessoa para outra de duas maneiras diferentes: por meio da informação ou da tradição (isto é, pela prática). Para gerenciar a competência, precisamos saber a melhor maneira de transferi-la. Como fazer para transferi-la.

O esclarecimento vem de Sveiby (1998) quando afirma que conhecimento: “é informação, conscientização, saber, cognição, sapiência, habilidade prática, capacidade, aprendizagem, sabedoria, certeza e assim por diante (...) Depende do contexto em que o termo é empregado”. Define conhecimento como “uma capacidade de agir”; contínua, contextual e teleológica. Acrescenta que o conhecimento possui quatro características :

- É, sobretudo tácito;
- É orientado para a ação;

- É baseado em regras;
- A representação do conhecimento está em constante mutação.

Nesse sentido, *Davenport & Prusak* (1998), *Davis & Brotkin* (1994) também elucidam que o conhecimento origina-se da informação, que, por sua vez procede de um conjunto de dados. Podendo ser assim representada:



Fonte: Santos, Neri (2000).

Figura –7 Síntese da Informação em Conhecimento

Fonte: Santos (2000)

Ao longo da história, a vitória ficou nas mãos de pessoas que estavam na vanguarda do conhecimento: os guerreiros primitivos que aprenderam a fazer armas de ferro, que derrotavam seus inimigos armados com bronze; as empresas norte-americanas, durante centenas de anos beneficiárias do sistema de escolas públicas mais abrangente do mundo, que lhes proporcionou uma força de trabalho bem instruída. Mas o conhecimento é mais importante do que nunca.

O avanço da consultoria na área do conhecimento e a mobilização em torno do assunto nos meios empresariais sinalizam a progressiva convicção de que entender o conhecimento é fundamental para o sucesso das empresas – e talvez para a sobrevivência das organizações. Mesmo antes da época da “organização que aprende”, das “competências essenciais”, dos “sistemas especializados” e do “foco na estratégia”, bons gerentes já valorizam a experiência e o *Know-how* de seus funcionários – isto é, seu conhecimento. Hoje, porém, muitas empresas perceberam que necessitam de mais do que apenas uma abordagem

aleatória (e até mesmo inconsciente) do conhecimento corporativo para vencer na economia atual e futura.

A economia tradicional via a empresa como uma “caixa preta”; examinava os recursos que entravam, os produtos que saíam e os mercados dos quais a empresa participava. Hoje, teóricos de muitas disciplinas estão voltando a sua atenção para uma das dinâmicas essenciais contidas na caixa: o conhecimento subjacente em rotinas e práticas que a empresa transforma em produtos e serviços valiosos. Múltiplos fatores levaram à atual “explosão do conhecimento”. A percepção e realidade de um novo mundo competitivo globalizado constituem uma das forças motrizes. As rápidas mudanças e a crescente competição pelos dólares, marcos e ienes de consumidores cada vez mais sofisticados levaram as empresas a buscar uma vantagem sustentável para se distinguir em seus mercados.

A emergência da “Sociedade do Conhecimento”, refletida nos vários conceitos, indicadores internacionais e nacionais, é inquestionável. Muitos dos dados e estatísticas foram apresentados. Eles atestam a crescente importância do recurso “conhecimento” em detrimento dos demais recursos econômicos tradicionais como capital financeiro, mão-de-obra barata e localização geográfica (terra). Mudanças estruturais na economia, como o aumento contínuo da participação dos setores intensivos em tecnologia e a assustadora ampliação das desigualdades econômica e social atribuídas à educação, também foram amplamente evidenciadas.

As empresas nacionais, em particular aquelas expostas à competição internacional, precisam, além de aumentar rapidamente seus investimentos em qualificação profissional e P&D, implementar práticas gerenciais modernas e indutoras de ambientes organizacionais voltados à inovação de produtos e processos. Enfim, precisam adotar pró-ativamente estratégias de Gestão do Conhecimento.

Está se vivendo num ambiente cada vez mais turbulento, em que vantagens competitivas precisam ser, permanentemente reinventadas e setores de baixa intensidade em tecnologia e conhecimento perdem, inexoravelmente, participação econômica. Nesse contexto, o desafio de produzir mais e melhor vai sendo suplantado pelo desafio, permanente, de criar novos produtos, serviços, processos e sistemas gerenciais. Já a velocidade das transformações e a

complexidade crescente dos desafios não permitem mais concentrar esses esforços em alguns poucos indivíduos ou áreas das organizações. O que alimenta o funcionamento de uma organização é o que os seus funcionários sabem. O conhecimento em si merece atenção; ele mostra às empresas como devem atuar hoje e como melhorar seus produtos amanhã.

A constatação de que só sobrevivem as organizações que aprendem continuamente aumentou o interesse pelo conhecimento. Depois de cometer dispendiosos erros, por ignorar a importância do conhecimento, muitas empresas estão agora lutando para entender melhor o que sabem, o que precisam saber e o que fazer a esse respeito.

A pressuposição de que a tecnologia pode substituir o conhecimento humano ou criar um equivalente para ele tem se revelado falsa. Os progressos da tecnologia, por outro lado, estão entre os fatores que alimentam o interesse no conhecimento e em gestão.

As empresas estão se conscientizando tanto do potencial dessa tecnologia para incrementar o trabalho do conhecimento como do fato de que esse potencial só poderá ser explorado se elas entenderem realmente como o conhecimento é desenvolvido e compartilhado.

É difícil encontrar um único setor, empresa ou organização de qualquer espécie que não tenha passado a fazer uso intensivo da informação – que não tenha se tornado dependente do conhecimento, como fonte de atração para consumidores e clientes, e da tecnologia da informação, como instrumento gerencial.

Na verdade, uma empresa voltada para o conhecimento pode não possuir muitos ativos na concepção tradicional. Assim como a informação substitui capital de giro, os ativos intelectuais substituem os ativos físicos.

Poderíamos dizer que as empresas estão transpondo uma linha divisória: as que são proprietárias de ativos versus as que alugam ativos.

Uma empresa é um conjunto de pessoas organizadas para produzir algo, seja produtos, serviços ou alguma combinação de ambos. Sua capacidade de produzir depende daquilo que ela sabe e do conhecimento subjacente nas rotinas e equipamentos de produção.

A única vantagem sustentável que uma empresa tem é aquilo que ela coletivamente sabe, a eficiência com que ela usa o que sabe e a prontidão com que ela adquire e usa novos

conhecimentos. Cada vez mais, líderes e consultores de empresas falam do conhecimento como principal ativo das organizações e como a chave da vantagem competitiva sustentável. “Trabalhadores do conhecimento”, “empresa criadora do conhecimento”, “capital do conhecimento” e “alavancagem do conhecimento” tornaram-se termos correntes. Conferências e seminários sobre o conhecimento estão surgindo em toda a parte. Verifica-se no mundo dos negócios um enorme entusiasmo com relação ao potencial de benefícios decorrentes de iniciativas ligadas ao conhecimento.

As empresas não podem mais esperar que os produtos e práticas que fizeram seu sucesso no passado possam mantê-las viáveis no futuro. Pressões de preço não deixam espaço para a produção ineficiente. O ciclo de desenvolvimento de produtos e sua introdução no mercado dura cada vez menos tempo. Hoje as empresas necessitam de qualidade, valor, bom atendimento, inovação e velocidade de chegada ao mercado para que possam ter sucesso, e esses fatores serão ainda mais críticos no futuro. Cada vez mais, as empresas serão diferenciadas com base naquilo que sabem.

A ascensão do conhecimento altera fundamentalmente a natureza do trabalho e a agenda da gerência. Os gerentes atuam como guardiões: eles protegem e cuidam dos ativos de uma empresa; quando os ativos são intelectuais, o trabalho do gerente se modifica. O trabalho baseado no conhecimento não ocorre da mesma forma que o trabalho mecânico. Supervisores, gerentes de nível médio e gerentes gerais olhavam sobre os ombros de seus subordinados, coletavam dados sobre sua produção e transmitiam informações aos seus superiores em graus cada vez maiores de agregação.

Por fim, as empresas não adquirem vantagem competitiva com a quantidade de conhecimentos que conseguem reunir, mas com a qualidade de sua utilização. A capacidade de compartilhamento mais hábil é aquela que inclui a cultura e os motivadores de comportamento, uma cultura que celebra o trabalho em conjunto e o compartilhamento.

Para gerenciar a competência, precisamos saber como os funcionários e, particularmente, os profissionais, devem ser recrutados, desenvolvidos, motivados e recompensados. O recrutamento de novos funcionários é a decisão de investimento mais importante da gerência e talvez a sua ferramenta estratégica mais importante. O recrutamento de novos

funcionários em uma empresa do conhecimento pode estar relacionado ao investimento de uma empresa do setor industrial em novas máquinas. Por meio do recrutamento estratégico, a gerência pode modificar o conceito empresarial da organização e aumentar ou reduzir sua competência e outros ativos intangíveis. Os principais critérios de seleção são os conhecimentos ou as qualificações dos candidatos e sua capacidade de ampliar seus próprios conhecimentos e os de outros funcionários da empresa.

O conhecimento não é uma atividade simples. Portanto, o sucesso na delicada tarefa de transferência da competência humana depende, em grande parte, do grau de satisfação com que os fornecedores de conhecimento se comunicam com os seus clientes. Como a eficácia da comunicação humana depende tanto da química pessoal entre os comunicadores quanto da clareza ou da qualidade dos relatórios que transitam entre eles, o grau de adequabilidade de determinadas pessoas a determinados clientes – e vice versa – é tão importante (ou até mais) quanto a qualidade e a quantidade dos conhecimentos a serem transmitidos.

Os operadores das organizações do conhecimento são trabalhadores do conhecimento com alto grau de escolaridade (Drucker, 1993) e profissionais liberais da reflexão (Schön, 1983). São os “novos individualistas infieis” (Leinberger e Tucker, 1991), membros da geração X (Coupland, 1991) que formam uma nova elite e se mantêm bem informados por meio de seus contatos com clientes e fornecedores e de sua participação em redes informais, onde o conhecimento flui com liberdade e as informações são abundantes. Portanto, a produção nas organizações do futuro provavelmente será muito diferente da produção imaginada pela teoria clássica, que ocorre dentro das quatro paredes de uma fábrica e assume a forma do movimento material inatingível através das fases de um processo de produção concreto. Grande parte dos negócios das organizações do futuro será realizada nos escritórios dos clientes ou durante reuniões privadas para as quais os líderes das empresas jamais serão convidados. Eles não terão como interagir com todas as redes ou ter acesso a todas as fontes de conhecimento.

3.3 Conceitos sobre Coordenação pela Teoria Geral da Administração

Tendo em vista a utilização recorrente do termo coordenação nos estudos organizacionais, que aparecem em diversos meios, é importante proceder a um estudo histórico e contextual

da utilização do mesmo, ao longo da Teoria Geral da Administração. A abordagem parte de uma exposição histórica e cronológica, da utilização deste conceito, por alguns autores importantes da teoria geral, até as escolas mais recentes que têm conferido à temática uma ênfase significativa - teoria da contingência estrutural e teoria institucional. O ensaio, ao realizar essa espécie de mapeamento histórico da coordenação nos estudos organizacionais, visa estabelecer pontes cognitivas entre as diferentes perspectivas ressaltando os aspectos inovadores das contribuições analisadas, bem como, esclarecer o escopo teórico que está por trás da reutilização contemporânea desta temática nos estudos organizacionais.

A expressão coordenação tem sido utilizada por vários autores ao longo da história das teorias administrativas. Pesquisadores, pensadores e mesmo gestores ligados às mais diversas perspectivas teóricas e às múltiplas correntes de pensamento organizacional tem recorrido a este conceito com objetivos bastante distintos. Esta multiplicidade de abordagens, faz com que o conceito de coordenação necessite ser submetido a um maior rigor conceitual, pois há uma amplitude bastante grande de variações e de considerações de ordem teórico-práticas, associadas às diferentes perspectivas e que decorrem do entendimento do que vem a ser exatamente coordenação.

O objetivo deste trabalho é resgatar a visão teórica e a utilização prática deste conceito por alguns dos autores considerados clássicos para a teoria geral da administração e do enfoque mais recente associado a algumas escolas contemporâneas do pensamento administrativo. Do ponto de vista metodológico este é um trabalho exploratório, decorrente de uma pesquisa bibliográfica de cunho histórico-evolutivo, que visa estabelecer um panorama contextual da utilização do conceito de coordenação no âmbito da teoria geral da administração. Esta preocupação surge exatamente em um momento em que se verifica o ressurgimento deste importante aspecto do campo administrativo e em um cenário em que tem se observado a utilização um tanto indiscriminada do termo em artigos científicos, dissertações de mestrado e mesmo teses de doutorado.

Atualmente a noção de coordenação passou novamente a ser intensamente utilizada em vários campos dos estudos organizacionais. Pode-se supor, por hipótese, que questões como a mundialização dos mercados e o movimento de globalização da economia tenham exercido profundo impacto nas organizações e tenham novamente trazido ao debate, agora sob uma nova perspectiva, as questões de alguma forma relacionadas à referida temática.

Evidentemente que este fenômeno está presente na sociedade global há muito tempo e tem sido objeto de inquietações acadêmicas ao longo dos anos.

Desde as contribuições seminais de David Ricardo, no século XVIII, discorrendo sobre a teoria da vantagens comparativas no comércio internacional até as preocupações do lorde Keynes, já em meados do século XX, acerca dos problemas para a política monetária dos países decorrente da velocidade e do volume de circulação dos fluxos de capitais financeiros pelo mundo que estas questões têm sido tratadas. E a questão se coloca efetivamente em uma dimensão importante na medida em que é um fenômeno que parece ter repercussões que transcendem aos aspectos estritamente econômicos, avançando, pois, na órbita da formulação de políticas públicas, na própria noção de Estado e das suas funções, na cultura das sociedades, no processo de geração e difusão de tecnologias, na magnitude e no tipo de utilização dos recursos naturais e, principalmente, nos seus profundos impactos no âmbito das organizações.

Uma das características marcantes da globalização é a dicotomia e os significativos contrastes gerados e/ou decorrentes do processo. Se, por um lado, a eliminação das fronteiras ao comércio internacional abre possibilidades quase infinitas às organizações, por outro, expõe as mesmas e os próprios países a uma competição muitas vezes desleal. Este movimento, apenas comparável em magnitude ao que ocorreu no final do século XIX e início do século XX, tem causado toda uma sorte de realinhamentos organizacionais.

A consequência mais direta deste fenômeno no âmbito das organizações pode ser percebida a partir do impressionante movimento de fusões, incorporações e aquisições de empresas em nível mundial. Alguns setores da economia (telecomunicações, indústria de alimentos, setor financeiro, indústria automotiva, entre outros) parecem necessitar de uma escala mundial para adquirir vantagens competitivas e sobreviver nesta realidade.

De um outro lado, uma certa hegemonia da lógica liberal do laissez-faire, tanto nos países centrais quanto principalmente nos periféricos, também contribuiu sobremaneira para a tentativa de consolidação deste fenômeno na medida em que o processo de privatizações tem avançado a passos largos.

No entanto, o fato significativo a ressaltar é que com o transcurso deste fenômeno novas variáveis passam a ser internalizadas quando do estudo das organizações, sendo portanto,

neste contexto, de complexificação das relações entre os agentes econômicos, que a noção de coordenação passa a ser retomada com ênfase na atualidade.

A pesquisa bibliográfica foi dividida em dois momentos: Um primeiro passo foi utilizar as publicações de autores considerados clássicos para a teoria geral da administração e que se referiram explicitamente ao conceito de coordenação em suas obras originais, e que, principalmente, estabeleceram um tratamento teórico e conceitual significativo ao tema. Em um segundo momento, tendo em vista as limitações impostas a este tipo de ensaio, optou-se por trazer a contribuição da teoria da contingência e teoria institucional que privilegiam em seu escopo a perspectiva da *coordenação*.

A opção por abordar inicialmente os autores clássicos e verdadeiramente representativos de algumas das correntes de pensamento administrativo objetivou estabelecer uma linha teórica e contextual das primeiras contribuições acerca do tema. No final é apresentada uma espécie de apreciação crítica e resumida das abordagens da contingência estrutural e da teoria institucional, que são as estruturas teóricas recentes mais consolidadas e que recuperam a temática da coordenação para o campo das organizações.

Desta maneira, pretende-se estabelecer um percurso teórico desde as primeiras correntes do pensamento - Escola Clássica, as Teorias Transitivas, o Behaviorismo e a Teoria dos Sistemas Abertos - até as perspectivas mais atuais - Teoria da Contingência Estrutural e Teoria Institucional -, para verificar as nuances conceituais, os aspectos operacionais vinculados à temática e os possíveis elos de ligação entre os diversos pensadores e as principais Teorias Administrativas.

Evidentemente que o trabalho não esgota o tema nem tem a pretensão de ser um apanhado absolutamente completo sobre o assunto. O objetivo fundamental do ensaio é chamar a atenção para as diferentes perspectivas relacionadas à temática e recuperar historicamente o foco analítico das diferentes abordagens da coordenação a partir da visão de alguns dos principais expoentes e de algumas das mais significativas abordagens teóricas no âmbito das Teorias Administrativas. Este esforço, além de estabelecer os delineamentos teóricos e o percurso conceitual relacionado à temática, pode servir de orientação epistemológica para sua aplicação mais apropriada aos diferentes estudos organizacionais.

O primeiro importante autor das teorias organizacionais que se ocupou detidamente do tema coordenação foi *Henry Fayol*. A importância da obra deste autor para a administração

como área do conhecimento é tanta, sobretudo no campo teórico, que chegou a originar uma doutrina administrativa que leva seu nome, o *fayolismo*. Esta doutrina tem como foco principal definir e isolar a função dos chefes das atividades diversas. Sua principal obra - *Administração Industrial e Geral* - surgiu a partir do costume que adquiriu em anotar os fatos cotidianos que o chamavam a atenção quando do começo de sua carreira como engenheiro de minas, em meados de 1860, em *Commentry*.

Assim, para *Fayol* administrar uma organização significa: Prever, Organizar, Comandar, Coordenar e Controlar. Ele trabalhou conceitual e profundamente todas estas funções administrativas e o processo organizacional como um todo, tendo como objetivo estabelecer princípios que levam a organização a alcançar a eficácia econômica e a excelência administrativa. *Fayol* entendia a função administrativa de coordenar como:

Estabelecer a harmonia entre todos os atos de uma empresa de maneira a facilitar o seu funcionamento e o seu sucesso. É dar ao organismo material e social de cada função as proporções convenientes para que ele possa desempenhar seu papel segura e economicamente. É considerar, em uma operação qualquer - técnica, comercial, financeira ou outra -, as obrigações e as conseqüências que essa operação acarreta para todas as funções da empresa. É equilibrar as despesas e os recursos financeiros, o vulto dos imóveis e dos utensílios e as necessidades de fabricação, o abastecimento e o consumo, as vendas e a produção. É constituir sua casa nem muito pequena nem muito grande, adaptar a ferramenta ao seu uso, o caminho ao veículo, os processos de segurança aos perigos. É pôr o acessório depois do principal. É, em suma, adaptar os meios ao fim, dar às coisas e aos atos as proporções convenientes (Fayol, 1989: pp. 126-127).

Suas observações prestavam-se para utilização em organizações de diversos tipos: industrial, comercial e mesmo organizações militares. Desta maneira, pode-se verificar facilmente que Fayol trabalhava em uma perspectiva estrutural da organização e talvez este seja o ponto mais importante e que faz com que, mesmo nos dias de hoje, sua obra possa ser aplicada, em algumas situações ainda com resultados impressionantes.

Da mesma forma, os autores situados nas chamadas teorias transitivas : Mary Parker Follett e Chester Barnard, abordaram diretamente o tema coordenação em seus trabalhos. Chester

Barnard desloca o campo de estudo das teorias administrativas para aspectos comportamentais e reconhece a existência dos grupos informais na organização. Seu principal objetivo é fornecer uma teoria global do comportamento cooperativo nas organizações e elucidar as funções destinadas aos executivos. *Barnard* estrutura seu principal trabalho - *As Funções do Executivo* - exatamente na discussão exaustiva destas duas temáticas principais. Na perspectiva do autor, seriam basicamente três as funções fundamentais de um executivo: i) prover um sistema de comunicações que interligasse os diversos setores e departamentos de uma organização; ii) manter a disposição de cooperação; e iii) determinar o sentido geral da organização, mantendo um mínimo de integridade de propósito na mesma.

Ele trabalhou sob uma concepção de organização como sendo um sistema de atividades conscientemente organizadas, a partir de duas ou mais pessoas, dispostas a cooperar. A noção de cooperação é central, sendo pelo autor considerada um aspecto vital para a sobrevivência de qualquer organização, como afirma Barnard:

(...) "a sobrevivência de uma organização depende da manutenção de um equilíbrio de tipo complexo, num ambiente, em permanente flutuação, de materiais físicos, biológicos e sociais, elementos e forças que clamam pelo reajustamento de processos internos na organização" (Barnard, 1971: p. 38)

Nesta perspectiva pode-se intuir que a cooperação é vista ou preconizada como uma variável instrumental e funcional à organização.

Assim para Barnard: autoridade é a característica de uma comunicação (ordem) numa organização formal, em virtude da qual ela é aceita por um contribuinte ou "membro" da organização, como governando a ação com que ele contribui; isto é, dirigindo ou determinando o que ele faz ou o que ele não deve fazer no que tange à organização. De acordo com esta definição, a autoridade envolve dois aspectos: primeiro, o subjetivo, o pessoal, a aceitação de uma comunicação como tendo autoridade(...); e, segundo, o aspecto objetivo - a característica da comunicação (...), "O Sistema de Coordenação" (Barnard, 1971: p.169).

O indivíduo precisa ser levado a cooperar para evitar ou minimizar os conflitos organizacionais. É uma visão de autoridade que transcende as perspectivas precedentes até

então do homem motivado tão somente por incentivos monetários, e uma das funções do executivo seria exatamente de coordenar um sistema cooperativo que mantenha a coesão interna da organização através, fundamentalmente, do processo de comunicação. E mais, deve-se ter presente que a decisão sobre ter ou não autoridade recai mais diretamente sobre as pessoas a quem ela é endereçada do que propriamente às pessoas que emitem essas ordens.

Desta maneira, conclui-se que o Sistema de Coordenação preconizado por Barnard, tem por objetivo tornar prática e usual os princípios de regramento e de autoridade formalmente instituídos mas nem sempre institucionalizados na organização, ou seja, a coordenação, nesta visão, está associada fortemente aos princípios da cooperação e da autoridade organizacional real.

Já *Mary Parker Follett*, de algum modo esquecida a seu tempo, parece estar sendo redescoberta nos estudos organizacionais. Nas palavras do próprio "guru" atual do management, *Peter Drucker*, pode ser considerada como a efetiva profeta do gerenciamento. Seu trabalho, sem sombra de dúvida, inovador para sua época, tem encontrado eco em vários segmentos do *management* contemporâneo, sendo que a autora dedica um espaço importante para a temática da *coordenação*.

Em suas próprias palavras:

" O critério adequado da administração de empresas, da organização industrial, é que você tenha uma empresa com todas as suas partes tão coordenadas, movimentando-se tão ajustadas, tão ligadas, entrelaçadas e inter-relacionadas, de modo que formem uma unidade de funcionamento, não um conglomerado de peças separadas. Nas empresas que tenho estudado, a maior fraqueza está na relação entre os departamentos. A eficiência de muitas fábricas é diminuída por um sistema de coordenação que funciona de maneira imperfeita. Em alguns casos, toda a coordenação existente depende do grau de cordialidade que existe entre os chefes dos departamentos, de sua disposição para troca de informações; às vezes depende da simples chance de dois homens virem à cidade no mesmo trem todas as manhãs" (Graham, 1997: p. 195)

Devemos lembrar que *Follett* trabalhou em uma perspectiva de que o conflito nas organizações pode e deve ser visto como um fenômeno positivo pois segundo seu entendimento, é a partir das divergências que soluções inovadoras são alcançadas. Portanto,

não é de admirar sua postura e o destaque dado à noção de coordenação intra, mas sobretudo, entre os departamentos de uma organização.

Follett indica que (...) de fato, um bom número de empresas está considerando a coordenação uma questão de gerenciamento e organização e o problema é encontrado em diferentes formas. Em alguns casos, são exigidas reuniões regulares entre os departamentos. Algumas têm um departamento de planejamento que serve também como uma agência de coordenação. Um departamento de pesquisa de vendas pode agir como um elo com a produção. A pesquisa sobre futuras linhas de produção deve, necessariamente, estar ligada à pesquisa de vendas. O departamento de merchandise até certo ponto relacionar-se com a produção e vendas, e assim por diante " (Graham, 1997: p. 197).

Desta maneira percebe-se que *Follett* estava defendendo uma organização coordenada a partir de um tipo de sistema multifuncional entre os diversos departamentos ou divisões. Seu trabalho deslocou o foco da discussão para o relacionamento interdepartamental em uma esfera mais horizontalizada da organização. Ela, portanto, rompe com a perspectiva tradicional que atribuía, e de alguma forma vinculava, a coordenação às estruturas de autoridade estabelecidas no campo da hierarquização vertical das organizações. Um outro autor que também não teve o reconhecimento talvez merecido de seu trabalho é *Stafford Beer*. Os pressupostos adotados pelo autor o colocam no escopo da chamada teoria dos sistemas e sua contribuição às teorias organizacionais é singular, sendo que, embora não tenha dado um tratamento conceitual rigoroso à temática da coordenação, seu papel é central na obra deste psicólogo e filósofo das organizações. *Beer* trabalha em uma perspectiva que coloca lado a lado a funcionalidade do cérebro humano com os procedimentos de tomada de decisão nas organizações.

Para *Beer*:

" Tanto o neurônio quanto o administrador têm de executar uma tarefa realmente básica: decidir. No neurônio, é preciso disparar ou não um pulso descendente ao longo da fibra do nervo de entrada, o axônio. Quanto ao administrador, sua função principal é também dizer sim ou não. Claro está que os administradores não passam o tempo todo enunciando essas duas palavras, que talvez mesmo nunca pronunciem. Não obstante, este é seu mister, e as sutilezas, os matizes, os "gostaria-de-sugerir" e os "quem sabe o Sr. desejaria" não passam de intrincados meios de dizer sim ou não " (Beer, 1979: p.85).

Sua tese fundamental, ligada à cibernética, deriva do pressuposto de que se existem leis naturais que governam sistemas viáveis - como o cérebro humano, por exemplo -, então todos os sistemas viáveis a elas devem obedecer. Entende como um sistema viável aquele que sobrevive, que é coerente, integral e que apresenta equilíbrio homeostático interno e externo, e mais, que apresenta mecanismos e oportunidades para crescer, aprender, envolver-se e adaptar-se ao meio no qual está inserido. Portanto, seu trabalho é fundamentado na contribuição da cibernética - que é a ciência do controle - para o administrador das organizações - que, para o autor, é a profissão do controle -, pois seus princípios fundamentais são aplicáveis a todos sistemas viáveis.

Cabe ressaltar que esta característica de relacionar os sistemas biológicos com os sistemas sociais é basilar na teoria dos sistemas abertos, bem como, é uma teorização que enfatiza a relação da organização com seu ambiente institucional. Essa perspectiva normalmente destaca os conflitos de papéis na organização e trabalha sob a concepção funcionalista da natureza humana e organizacional.

Stafford Beer (1979) resalta a importância da percepção da velocidade de mudança para as organizações e em particular para os administradores que são os principais responsáveis pelas tomadas de decisão. Em tempos passados, pessoas e empresas enfrentavam um mundo mais ou menos estável ao longo de toda sua existência. Na atualidade, entretanto, a velocidade de alteração dos paradigmas de produção é espetacular e a necessidade de adaptação da organização ao seu ambiente passa a ser uma variável-chave e se constitui em um verdadeiro desafio administrativo para a sobrevivência da empresa. Assim, um dos aspectos importantes passa a ser o planejamento corporativo, sobretudo em um momento em que as linhas de forças tecnológicas apresentam-se quase verticais. Esta constatação leva o autor a intuir que, inevitavelmente, o desempenho organizacional declinará com o passar do tempo. Na visão do autor esta problemática da mudança é complexa pois a organização deve, primeiro, dar-se conta desta realidade e, concomitantemente, estabelecer mecanismos de sensibilização deste fenômeno por toda a organização e promover as mudanças paradigmáticas necessárias.

Depreende-se do modelo defendido por *Beer* que, do ponto de vista funcional, o processo de coordenação deve situar-se em um nível intermediário denominado de Sistema. Já, do ponto de vista da organização como um todo, perpassa a idéia de que o Sistema seria o responsável maior pelo equilíbrio homeostático da organização e por uma noção de coordenação mais abrangente.

Por último, Herbert Simon, o maior expoente do movimento Behaviorista, em seus estudos iniciais sobre o processo de tomada de decisão nas organizações também se ocupou da temática da coordenação. Em uma de suas obras mais significativas - *Comportamento Administrativo: Estudo dos Processos Decisórios nas Organizações Administrativas* - Simon abordou aspectos do comportamento e da natureza dos processos de escolha humana. Para o autor, as Ciências Administrativas sofrem de uma espécie de esquizofrenia aguda quanto ao princípio de racionalidade ilimitada presente nos processos decisórios, pois em um extremo situa-se o *homo economicus* e toda a sua base epistemológica associada, em outro extremo, encontra-se o *homo social*, caracterizado segundo princípios de racionalidade psicológico-social freudiana.

Para Simon, entretanto, o comportamento organizacional é intencionalmente racional para a realização de tarefas mas é limitadamente racional, em função das contingências internas e externas ao indivíduo. Desta forma Simon introduz a figura do *homo administrativo* na teoria administrativa, como um ser contemporizador e que age de acordo com as circunstâncias - na maioria das vezes o *homo administrativo* busca o lucro possível, o preço mais adequado, a participação no mercado estratégico para o momento, entre outros -, ou seja, o *princípio maximizador* ou *satisfatório* passa a ser substituído pelo *comportamento satisfacente*.

E é de acordo com este contexto analítico que Simon inclui a temática da coordenação em seus trabalhos relacionando-a mais diretamente com questões de autoridade e com os procedimentos decisórios em nível organizacional.

Assim, Simon indica (...) o comportamento do grupo requer não apenas a adoção de decisões corretas, mas também a aceitação da mesma decisão por todos os membros do grupo. Suponhamos que dez pessoas decidam cooperar na construção de um barco. Se cada

um possuir um plano próprio, e dele não der conhecimento aos demais, tudo faz prever que tal embarcação dificilmente poderá navegar de maneira satisfatória. Eles talvez fossem mais bem sucedidos, mesmo que adotassem um projeto mais medíocre, se seguissem todos, esse mesmo projeto. Através do exercício da autoridade ou de outras formas de influência, é possível centralizar a função decisória, de modo a estabelecer um plano geral de operações para orientar as atividades de todos os membros da organização. Esta coordenação pode ser processual ou substantiva. “Por coordenação processual entende-se o estabelecimento da organização propriamente dita, isto é, a descrição generalizada dos comportamentos e das relações entre os membros da organização. A coordenação processual estabelece as linhas de autoridade e define a esfera de atividade de cada membro da organização, ao passo que a coordenação substantiva especifica o conteúdo de seu trabalho” (Simon, 1965: p. 11)

Depreende-se dos escritos de Simon que a eficiência administrativa aumenta com a estruturação dos seus membros a partir de uma autoridade alicerçada no princípio da unidade de comando. Assim, o princípio da coordenação associa-se à discussão sobre autoridade que é trabalhada sob o pressuposto da unidade de comando.

Assim para esse autor (...) “o princípio da unidade de comando, assim como o princípio da especialização, não pode ser violado, porque é humanamente impossível a uma pessoa obedecer a duas ordens contraditórias ao mesmo tempo. Se a unidade de comando é um princípio da administração, presume-se que deve expressar algo mais do que esta óbvia impossibilidade física” (Simon, 1965: p. 26).

Desta forma, Simon atribui um papel significativo ao conceito de coordenação em sua obra, pois juntamente com a busca da eficiência e a teoria da decisão, formam uma tríade de temas fundamentais em seu arcabouço teórico-conceitual.

A teoria da contingência teve, no início dos anos 60, sobretudo a partir dos trabalhos de *Burns e Stalker* (1961) e posteriormente de seu compatriota britânico *Woodward* (1965) juntamente com as contribuições pioneiras dos americanos *Lawrence e Lorsh* (1967), seus estudos seminais.

No entanto, já a partir do início dos anos 50 surgem efetivamente os primeiros trabalhos teóricos aplicando os princípios contingenciais aos estudos organizacionais a partir do

desenvolvimento de tópicos específicos de liderança e tomada de decisão de pequenos grupos. Os estudos de *Burns* e *Stalker* concluem que em ambientes estáveis a estrutura organizacional mais eficiente é a mecanicista, enquanto que uma estrutura organizacional mais orgânica normalmente é mais eficiente em ambientes mais instáveis ou mutáveis tecnológica, econômica e/ou socialmente.

A teoria da contingência assenta-se epistemologicamente nos fundamentos do funcionalismo sociológico, que compreende a estrutura social a partir das suas funções a serem desempenhadas para o bem-estar da sociedade. A ramificação sociológica das organizações postula que a estrutura organizacional é moldada de forma a promover o efetivo funcionamento organizacional. E o funcionalismo estrutural, por sua vez, preconiza que as estruturas das organizações ajustam-se ao que há de contingente em seu ambiente.

A ênfase é portanto no processo adaptativo das organizações sendo que a palavra chave desta abordagem talvez seja adequação. A teoria da contingência estrutural enfatiza o caráter adaptativo das organizações ao seu ambiente contingencial, partindo desta maneira, das premissas do funcionalismo adaptativo.

Neste contexto, por pressuposição, as organizações adaptadas ou adequadas ao seu ambiente institucional tendem a superar as inadequadas. Isto implica em concluir que nesta perspectiva a adequação é causa e o desempenho passa a ser o efeito do processo.

Um aspecto interessante ressaltado por vários textos que discorrem sobre a teoria da contingência refere-se ao entendimento de que em organizações complexas a interação dos seus diversos departamentos com o ambiente não se verifica da mesma maneira. Em uma determinada organização o setor de pesquisa e desenvolvimento, por exemplo, tende a apresentar uma estruturação mais orgânica e, portanto, mais interativa com seu ambiente que o setor de produção ou vendas.

Aqui parece vislumbrar-se uma diferença significativa entre a Teoria dos Sistemas e a Teoria Contingencial. E esse aspecto é importante pois pode haver uma certa confusão entre as abordagens porquanto ambas destacam a importância do ambiente nos processos organizacionais. Enquanto a teoria dos sistemas preconiza uma estruturação organizacional que se reproduz em toda a organização, como uma espécie de conjunto de sub-sistemas funcionalmente inter-relacionados, a teoria da contingência estrutural sustenta que há que se preocupar com o processo de coordenação interdepartamental, por conta das diferentes

formas estratégicas e estruturais contingenciadas pelo ambiente e que podem ocasionar conflitos na organização.

A teoria da contingência estrutural realça a questão da coordenação entre os diversos departamentos e mesmo divisões de uma organização, por conta dos diferentes graus de contingenciamentos a que estão submetidos e devido aos conflitos internos que podem advir desta situação díspar.

Assim, à medida que uma organização se diversifica para a produção de mais de um produto ou serviço a estrutura original de concepção mais burocrática vai perdendo capacidade de resposta à complexidade das questões que vão surgindo no caminho da mesma. Uma estrutura multidimensional e multifuncional passa a ser requerida.

Donaldson (1999) indica atributos para uma coordenação de sucesso:

"(...) a confluência desses requisitos significa que a inovação de sucesso necessita de coordenação entre esses departamentos e este objetivo pode ser alcançado por equipes de projeto multifuncionais ou divisões de produtos (...)" .

Este é, em resumo, o modelo teórico da contingência estrutural e sua relação conceitual com a noção de *coordenação*.

Do ponto de vista conceitual a teoria institucional trabalha sob o prisma do processo de construção e reconstrução dos arranjos estruturais em organizações a partir da convergência dos corpos teóricos da sociologia, ciência política e economia. Incorpora questões fundamentais como padrão de valores, comportamentos, normas, legitimação, mitos e toda uma gama de simbolismos nos quais estão imersos indivíduos, grupos e organizações.

É uma teoria que envolve duas dimensões ou contextos de referência analítica; o ambiente institucional e o ambiente técnico. Este, incorpora a compreensão de que estruturas racionais são basicamente aquelas eficientes na produção de bens e serviços, enquanto aquele, caracteriza-se pelo processo dinâmico de elaboração e difusão de regras e procedimentos ambientais e que terminam, a partir de um processo interativo, por legitimar ou não uma organização em seu contexto ambiental.

Desta forma, a teoria institucional ressalta a importância de compreender e estudar a interface que passa a se formar entre a organização e o contexto no qual está inserida para

estruturar processos e procedimentos técnicos e modelar as tomadas de decisão com ênfase em duas questões importantes; o isomorfismo e a legitimidade.

Do ponto de vista institucional as organizações ao invés de trabalhar tentando maximizar lucros no curto prazo ou minimizar custos de produção, ou ainda, simplesmente ampliar sua fatia de mercado, buscam sim, fundamentalmente, legitimar-se junto ao seu contexto institucional. Nessa perspectiva poder-se-ia, portanto, caracterizar a função objetivo das organizações como sendo a maximização da legitimação em seu ambiente institucional. É um processo que decorre de uma constante interação ambiente-organização-ambiente e que faz com que tanto recursos humanos quanto recursos econômicos e procedimentos técnico-administrativos sejam constantemente retroalimentados pelas informações acerca dos valores, símbolos, mitos, crenças em um constante *feed-back* do ambiente institucional. Assim, fica claro que é uma abordagem que une alguns princípios das perspectivas estrutural e comportamental, e acrescenta para análise aspectos cognitivos e simbólicos, sem dúvida proporcionando um significativo poder explicativo de algumas das múltiplas realidades organizacionais.

O isomorfismo surge quando as organizações passam a fazer parte de *networks*, que abrangem os fornecedores, recursos comuns, agências de regulação e instituições que produzem produtos e serviços similares. No momento em que a organização entra em uma rede com outras empresas, parece haver uma relativa homogenização de comportamento organizacional, surgindo assim mais claramente a figura do isomorfismo. Esta expressão corresponde aos princípios institucionais que compreendem a similitude de procedimentos e também surge como decorrência do processo de interação da organização com o ambiente.

Há, de um lado, o isomorfismo competitivo - ênfase na aptidão e expansão do mercado -, e, de outro, o isomorfismo institucional - ênfase na questão da legitimação institucional -. Os mecanismos pelos quais ocorre o isomorfismo institucional podem ser: coercitivo, mimético e normativo. O isomorfismo coercitivo se verifica quando uma organização determina padrões à outra dela dependente; o isomorfismo mimético acontece quando há a adoção de procedimentos e práticas desenvolvidas por outras organizações; e o isomorfismo normativo ocorre quando são adotadas formas comuns de interpretação e ação

frente a problemas semelhantes nas organizações. Um aspecto importante é a ênfase na legitimação como talvez um fator chave no processo de organização institucional.

Na origem da teoria institucional, sob o vértice econômico, está a economia institucional. Esta teoria tem como alguns de seus principais autores *Oliver Williamson e Ronald Coase*, que trabalharam sob a ótica da economia dos custos de transação. Esta abordagem traz claramente uma preocupação de *coordenação* porquanto seu objeto de análise passa a ser as *networks* ou redes de empresas unidas por algum interesse. Mas esta é uma noção de *coordenação* que transcende a organização enquanto instituição individual, ampliando o escopo da abordagem para o conceito de cadeias de produção. Desta maneira, quando a teoria institucional preconiza que há, por exemplo, isomorfismo coercitivo, pode-se supor que neste caso está ocorrendo algum tipo de coordenação da cadeia produtiva a partir da organização líder em relação às suas seguidoras ou subsidiárias de primeira e segunda ordem. A organização dominante ou líder muitas vezes determina os padrões produtivos e, por vezes, até mesmo, aspectos organizacionais das suas seguidoras. O processo de *coordenação* nestes casos é muito forte, a ponto de que em determinadas cadeias produtivas do setor primário, por exemplo, determinados agentes percam completamente sua autonomia produtiva e organizacional.

Um aspecto significativo que emerge de toda esta discussão é exatamente que a noção de coordenação pode ser entendida e, por conseguinte, aplicada, a uma série de circunstâncias diferentes, de acordo com a perspectiva teórica de referência.

Taylor, por exemplo, que é um autor seminal na teoria geral e amplamente citado nos estudos organizacionais não utilizou explicitamente nenhum conceito de coordenação. Talvez essa possível omissão tenha ocorrido porque na época seria uma noção um tanto incompatível com seu princípio de supervisão funcional e de sua forma de compreender o processo de organização dos procedimentos produtivos.

Do ponto de vista dos autores clássicos, a primeira e mais sistemática contribuição surge com *Fayol*, sendo que sua prescrição vinculava-se mais à otimização estrutural da organização como um todo. Nesta abordagem a organização era vista como uma estrutura única a ser coordenada tendo como objetivo a busca da eficiência. Certamente a não preocupação de *Fayol* com a questão dos conflitos organizacionais acaba por se refletir em

toda sua obra, e em particular, na sua visão um tanto normativa dos aspectos relacionados à *coordenação* da organização.

Sem grande margem de erro e com o cuidado de não deturpar os pressupostos individuais dos autores, podemos verificar certo nível de aproximação entre Fayol e Simon, sobretudo quando este último chama a atenção para a coordenação processual nas organizações.

Com relação às contribuições de *Mary Paker Follett*, pode-se inferir que também nesta temática a autora foi em algum grau inovadora, pois seus escritos, em meados da década de vinte, anteciparam as preocupações dos teóricos da contingência estrutural, já dos anos sessenta, com relação a coordenação entre os departamentos de uma organização. Mesmo que sejam por motivos diferentes, tanto Follett quanto os teóricos da contingência estrutural ressaltaram a necessidade das organizações preocuparem-se com os conflitos que inevitavelmente ocorrem em organizações de porte em relação aos seus diversos departamentos e divisões.

Já, *Stafford Beer*, um funcionalista sistêmico, em determinados momentos aproxima-se da perspectiva de Fayol, sobretudo nos aspectos relacionados à coordenação da organização como um todo. Por outro lado, sua perspectiva também contempla o processo de horizontalização da *coordenação* inter-divisional a ser realizada, segundo seu modelo, aproximando-se, neste aspecto, da visão de *Follett*.

O período de hegemonia da escola neo-clássica parece ter feito com que a preocupação com a coordenação tenha sido relegada a um segundo plano. Porém, mais recentemente, o resgate desta temática foi realizado pelos institucionalistas. Além deste aspecto, pode-se sugerir que, para os teóricos do institucionalismo, a concepção de coordenação é elevada a um patamar singular nos estudos organizacionais.

É uma abordagem que amplia o escopo de abrangência da *coordenação* para redes de empresas, networks e cadeias de produção industrial e agroindustrial. Passa-se, portanto, de uma perspectiva mais prescritiva, do ponto de vista microanalítico, para uma abordagem mesoanalítica, e insere o setor primário nos estudos organizacionais com a emergência do conceito de *agribusiness* no campo da Administração.

A coordenação entre organizações torna-se um objeto central das análises. Nesta abordagem um produto passa a ser estudado não apenas a partir de uma empresa, mas de

um grupo ou de uma rede de organizações, sendo que a eficiência e a eficácia organizacional são buscadas via coordenação da cadeia produtiva como um todo.

Ao pesquisador dos estudos organizacionais cabe então definir em qual escopo analítico irá trabalhar, e, por fim, mergulhar na base teórica que sustenta seu universo de estudo.

No que tange ao papel das coordenações, *Victor Meyer*(2000), ao examinar a administração universitária e sua prática, surge com abordagens acerca desta atividade. A primeira reconhece e reforça a existência de uma ciência da administração, com um corpo teórico próprio, composto por teorias, princípios, técnicas e abordagens comuns e que podem ser aplicadas à distintas realidades, inclusive a universitária.

Administrar uma instituição universitária, segundo esta posição, é tarefa similar a administrar qualquer outra organização exigindo-se, apenas, liderança, bom senso, discernimento e adaptabilidade para que as funções administrativas possam ser bem cumpridas. Neste caso, qualquer pessoa dotada daquelas habilidades e, sem qualquer preparação, pode praticá-la, sem maiores dificuldades.

A segunda abordagem destaca que a universidade é uma organização “atípica”, possuindo características tão peculiares, que exigem uma teoria própria e, por razão, uma administração específica.

Segundo esta posição a teoria da administração universitária está em formação, através de estudos e trabalhos de diversos centros, existentes especialmente nos EUA e Inglaterra, que se dedicam a pesquisar este campo de atividade. Além desta fonte, a teoria da administração universitária é alimentada pela contribuição de milhares dirigentes universitários que, em seu trabalho diário, encontram soluções criativas e bem sucedidas aos problemas administrativos. Trata-se, segundo esta posição, de experiência organizacional concreta que passa a ser, gradativamente, absorvida por toda a instituição e, muitas vezes, disseminada a outras instituições.

Uma terceira posição, combinando elementos das abordagens anteriores, destaca que as escolas, faculdades e universidades são organizações assim como empresas, bancos, hospitais, agências governamentais, museus e penitenciárias. Como tal, possuem características comuns a toda e qualquer organização a elas se aplicando os princípios e abordagens da administração em geral.

Meyer aborda os tipos de coordenação, enfocando que a literatura na área específica, destaca a organização universitária e suas características especiais examinando-a sob a ótica da burocracia, da política, da natureza acadêmica, da natureza anárquica de sua dinâmica interna. Esta tipologia identifica modelos analíticos que refletem aspectos ou dimensões existentes nas universidades. Outras abordagens como a teoria dos sistemas, abordagem contingencial, planejamento e gestão estratégica e, qualidade total, para citar apenas algumas das abordagens mais difundidas, têm sido incorporadas para explicar a estrutura, os processos e o comportamento das organizações universitárias.

Administrar uma organização qualquer tem sido uma combinação de arte e ciência. Refere-se a um mescla de processos como pensar, analisar, decidir, agir e avaliar o trabalho de uma organização. Envolve a arte e a técnica de conduzir o trabalho de um grupo de pessoas de forma integrada e cooperada, buscando cumprir os objetivos da organização.

Como arte, a administração requer sensibilidade para os problemas organizacionais e entendimento de suas complexas interações internas e externas. Ao mesmo tempo exige o domínio de certas habilidades e competências especiais expressas através da visão dos problemas e da busca de soluções e de um complicado processo de decisão e ação envolvendo indivíduos, grupos, interesses, valores e crenças e conflitos.

Observa-se, desta maneira, que a administração envolve uma dimensão subjetiva, emocional e irracional e uma dimensão racional e científica. Implica em habilidades cognitivas, analíticas e de ação concreta. Por esta razão o aprendizado da administração leva em consideração uma dimensão técnica e científica e uma dimensão subjetiva ou emocional.

Soma-se a isto a experiência pessoal adquirida no ambiente de trabalho gerencial que também produz conhecimento, valores e atitudes acerca do mundo real da profissão compondo assim, o mundo complexo da administração, de seu aprendizado e de sua prática nas organizações.

Entende-se que as habilidades gerenciais são um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidade pessoal que afetam o desempenho do administrador. Trata-se de conceito dinâmico haja vista as mudanças que ocorrem no mundo das empresas, com reflexos no

desempenho organizacional e nas habilidades dos seus administradores. O entendimento do conceito de habilidade gerencial é importante não só para se compreender o trabalho do administrador, como também para melhor seleção dos profissionais que atuarão em funções gerenciais, considerando fatores do contexto externo, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades dos administradores ou, de futuros colaboradores.

Os desafios impostos pelo novo contexto externo, pela expansão do ensino superior brasileiro, pelo crescimento e complexidade atualmente alcançados pelas instituições universitárias, pela intensa competição existente em muitos setores do sistema, pela necessidade de se repensar a instituição e seu desenvolvimento ordenado para o futuro desejado, não se coadunam mais com uma administração improvisada e amadora, calçada apenas no bom senso e nas experiências passadas.

A complexidade destas instituições exige um novo tipo de administração, mais racional e que privilegie critérios de eficiência e de eficácia organizacionais, leveza estrutural, produtividade, competitividade, sem perder de vista o papel acadêmico e social das instituições.

Neste novo cenário que se apresenta para as instituições de ensino superior brasileiras, mais importante do que traços ou características pessoais do administrador, é seu comportamento representado pela habilidade em saber utilizar as técnicas e abordagens administrativas, selecionar pessoas qualificadas, demonstrar sensibilidade para identificar problemas e buscar soluções, saber decidir, liderar indivíduos e grupos, enfim conduzir o trabalho da instituição buscando cooperação e integração. Desta maneira, se estará criando as condições necessárias para que as funções educacionais institucionais, de formar pessoas, de aplicar um conhecimento relevante, possam ser melhor cumpridas.

Não se admite que uma administração burocrática, centrada em estrutura pesada e lenta, presente especialmente nas instituições públicas de ensino superior, possa servir de modelo para qualquer instituição que nos dias atuais pretenda ser bem sucedida. Tampouco pode-se acreditar que modelos administrativos, na forma como são utilizados na empresas, se apliquem integralmente à administração das instituições universitárias. Há que se buscar uma abordagem administrativa que se observe às funções acadêmicas, as necessidades gerenciais, com destaque para funções econômico-financeiro e as funções educacionais e

sociais da instituição, de maneira a integrá-las dentro de uma estrutura flexível e ágil necessária na instituição.

Os novos administradores universitários deverão preocupar-se mais com a profissionalização, desenvolvendo as necessárias habilidades administrativas exigidas pelo contexto em mudança, visando a um melhor desempenho institucional.

Dentre as principais habilidades necessárias para que os administradores universitários enfrentem os novos desafios, destacam-se:

a) Visão de futuro. É fundamental ter um sentido claro de direção e do futuro que se pretende construir. Torna-se impossível conduzir o trabalho de um grupo de administradores, funcionários e professores numa instituição de ensino superior sem esta visão estar clara e compartilhada. Nos dias de hoje o administrador terá de desenvolver uma habilidade de pensar globalmente e agir institucionalmente, procurando atingir uma posição estratégica diferenciada;

b) Disposição para mudança. A principal característica do mundo atual é a intensidade das mudanças que desafiam as instituições de ensino superior. Torna-se um imperativo para o administrador universitário antecipar-se às mudanças, adequando sua instituição à nova realidade. Isto exige disposição para identificar o que deve ser mudado e a importância estratégica da mudança para a instituição. Somente com administradores de mente arejada e dispostos a empreender mudanças, ocorrerão as necessárias modificações na estrutura, processos, comportamento, cultura e produtos organizacionais, tão importantes para o desenvolvimento da instituição e para sua adequação a uma nova realidade;

c) Domínio e uso da tecnologia. Um dos fatores chave do sucesso das instituições universitárias é o domínio e uso de tecnologia em seu esforço produtivo. É fundamental que o administrador conheça as novas tecnologias disponíveis, desenvolvendo a habilidade de tirar vantagem de seu uso em benefício da melhoria do desempenho acadêmico e administrativo e por, conseqüência, de própria instituição;

d) Visão estratégica. Esta habilidade permite ao administrador construir o futuro da instituição com base no alinhamento das oportunidades no ambiente externo e da capacidade interna existente procurando identificar novas oportunidades, tomar decisões estratégicas, implantar estas novas estratégias e avaliar sua eficácia ao longo do tempo.

Importante aqui é saber identificar as competências essenciais da instituição e concentrar-se nelas;

e) Capacidade de decisão. Um dos problemas centrais da administração é a decisão. As instituições universitárias são conhecidas por seu complexo processo decisório onde se observa um número excessivo de níveis de decisão baseados em comitês, colegiados e reuniões que pouco valor agregam à decisão. Ao lado das mudanças na própria estrutura de decisão, ao se reduzir níveis decisórios e número de pessoas envolvidas, há que se desenvolver a habilidade de se selecionar informações e criar bases mais racionais de decisão, agilizando o processo e facilitando as ações dela decorrentes;

f) *Empowerment*. Uma das principais habilidades a serem praticadas pelos administradores universitários é a capacidade de delegar competência e capacidade de decisão e ação. Para isto deverá dotar o tomador de decisão das condições e dos recursos necessários para identificar o problema, examinar alternativas, decidir e agir. Esta é uma das principais armas contra a centralização presente e disseminada na administração das instituições universitárias, implicando em transferir poder e responsabilidade no desenvolvimento das ações na instituição;

g) Empreendedorismo. A mudança para um futuro mais promissor implica na coragem em assumir riscos e desafios. Os administradores não estão habituados a correr estes riscos sendo que, na maioria das vezes, o evitam. Para se enfrentar um mundo competitivo por idéias, conhecimento, recursos, pessoas qualificadas e serviços educacionais, de reconhecida qualidade, os administradores universitários terão que necessariamente saber ousar, correndo todos os riscos decorrentes de suas ações;

h) Gerenciar informações. Um dos pontos críticos para o administrador universitário é a análise e monitoramento de fatores dos ambientes externo e interno considerados mais relevantes ao funcionamento da instituição. Atualmente, administrar é saber utilizar informações privilegiadas. Isto também se aplica ao administrador universitário que necessita monitorar áreas ou setores que afetam o funcionamento da instituição. Assim, é extremamente importante para o administrador saber selecionar informações oriundas dos ambientes externo e interno de forma a atender o contexto onde atua. Desenvolver esta habilidade é crucial ao administrador universitário;

i) Participação. Para que as atividades acadêmicas e administrativas de uma instituição sejam bem sucedidas é fundamental a participação das pessoas diretamente envolvidas no processo, uma vez que são elas as responsáveis pelas ações na instituição. Cabe ao administrador desenvolver a habilidade de saber selecionar as pessoas certas para a discussão dos problemas, buscando sua participação na análise do problema, na decisão acerca de sua solução, além de envolvê-las na sua implementação. Esta prática trará maior comprometimento das pessoas com os problemas e com sua solução. Sem pessoas comprometidas torna-se impossível viabilizar as mudanças exigidas pelo novo contexto.

3.4 Sinopse

Embora a ninguém ocorra educar para a incompetência, e se considere que o conceito de competência não seja novo, é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado a partir do alargamento que tem sofrido, particularmente, o conceito de formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho. Estas demandas, a partir da substituição progressiva dos processos rígidos, de base eletromecânica, pelos de base flexível, de base microeletrônica, têm deslocado o conceito de formação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Ou, para usar as expressões correntes, trata-se agora, não apenas de aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de “saber, saber fazer, saber ser e saber conviver”, agregando saberes cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos.

As diferentes definições de competência são importantes para esclarecer e designar os teores que a englobam e que formam os principais pontos estruturados na pesquisa, ou seja, a competência individual dos coordenadores, baseada em três dimensões: conhecimento, habilidades e atitudes.

A palavra competência é, freqüentemente, utilizada na língua portuguesa para designar aptidão, habilidade, saber, conhecimento e idoneidade. *Fleury e Fleury* (2000) observam que, nas organizações, a palavra competência denota vários sentidos, alguns, relativos ao indivíduo ou seja conhecimento, habilidades e atitudes (variáveis de input), e outros, à

tarefa, resultados (variáveis de output). Afirmam também, que as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Alguns autores explicam competência, não só como um somatório de qualidades de uma pessoa, mas também como o resultado ou o efeito multiplicador dessas qualidades no trabalho. Por conseguinte, o efeito almejado, representaria, em última análise, a sua própria competência. Para Ropé & Tauguy (1997) um dos pontos principais do sentido de competência é que esta não pode ser entendida de maneira desagregada da ação.

A competência implica numa articulação eficaz de diversos tipos de saberes junto aos postos de trabalho, o que requer a mobilização de várias capacidades e habilidades das pessoas, tanto de ordem técnica, quanto social, emocional, comportamental e política entre outras.

Nesse sentido é sugerido pelos autores, uma relação intrínseca, entre conhecimento, competência e processo de saber, o que depende em parte, de cada indivíduo. Assim, todos nós desenvolvemos nossa própria competência - por meio de treinamento, de prática, de erros, da reflexão e da repetição.

Buscou-se a partir das diversas categorias de competência propostas por Resende (2000) a formulação das principais questões da pesquisa, ou seja, procurou-se referendar a existência, predominância ou inexistência de determinadas competências, bem como se havia alguma preocupação por parte da organização, com relação a esta temática. Objetivou-se com a formulação de determinados questionamentos, corroborar a afirmação de que gerenciar competências é integrar processos, competências humanas e estratégicas. O desenvolvimento das competências essenciais ou capacidades únicas pode proporcionar à organização um diferencial competitivo.

Identificar a competência essencial de uma organização permite-a direcionar sua atenção e concentrar forças e esforços no que é fundamental para a consecução de seus objetivos operacionais e estratégicos; permite sobretudo manter o foco, melhorando-o continuamente. Organizações competentes devem primar pelo desenvolvimento e qualificação de seu pessoal. A geração contínua de novos conhecimentos numa organização estimula o desenvolvimento de suas competências, o aprendizado individual, a adoção de novas práticas gerenciais uma vez que, o aprendizado organizacional demanda uma visão sistêmica. Por outro lado, o processo de inovação requer a combinação de diferentes

conhecimentos, habilidades, competências e tecnologias. As organizações, de forma cada vez mais acentuada e emergente, precisam de pessoas que conheçam o processo como um todo, que pensem de forma global e criativa e que saibam encontrar alternativas e soluções inovadoras para os problemas.

A gestão de recursos humanos, decorrentes da crescente competitividade e globalização da economia, incorporou a prática organizacional, o conceito de competência, como suporte ao modelo gerencial de pessoas.

Essa tendência tem sido observada nos países centrais e emergentes, como é o caso do Brasil. O modelo de gestão estratégica de recursos humanos é norteado pelos princípios de incentivos, valorização ao desenvolvimento e comprometimento das pessoas com a contrapartida da elevação crescente dos resultados. Neste sentido, procurou-se averiguar se havia ou não a preocupação da organização em estudo, com a importância que deve ser dispensada à área de Recursos Humanos, no sentido de trabalhar efetivamente com as competências disponíveis e aproveitá-las adequadamente.

O conceito de coordenação foi amplamente abordado tendo em vista a função de coordenação ser objeto deste estudo, buscou-se por conseguinte, proceder a um estudo histórico e contextual da utilização do mesmo ao longo da Teoria Geral da Administração. A abordagem, parte de uma exposição histórica e cronológica da utilização deste conceito, por alguns autores importantes da administração, até as escolas mais recentes, que têm conferido à temática uma ênfase significativa – teoria da contingência estrutural e teoria institucional, e por fim a coordenação no próprio ambiente universitário.

Um aspecto significativo que emerge de toda esta discussão é exatamente que a noção de coordenação pode ser entendida e, por conseguinte aplicada, a uma série de circunstâncias diferentes, de acordo com a perspectiva teórica de referência.

Este estudo sobre as coordenações serviu como referencial sobre a função de coordenação, no intuito de verificar, se o que prevê a literatura, encontra respaldo na pesquisa, ou seja, se os conceitos e funções de coordenação, conforme descrito por diversos autores e diferentes correntes podem, hoje, ser encontrados na organização em questão, ou melhor, se a função de coordenação esperada é efetivamente a que prevê a teoria da administração.

Finalmente no que tange aos procedimentos metodológicos adotados, cabe informar que a pesquisa realizada constitui-se num estudo de caso, por se tratar de uma investigação numa única organização. Destaca-se também que é uma pesquisa qualitativa com enfoque exploratório e descritivo, pois o pesquisador teve que ir a campo para captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas e posteriormente descrever o contexto.

O tipo de amostra utilizada foi a “amostragem não probabilística por conveniência”, que se caracteriza pelo fato de que, a seleção dos elementos da população, para compor a amostra depende, ao menos, em parte do julgamento do pesquisador, e o pesquisador seleciona membros da população mais acessíveis, tendo em vista a escassez de tempo, de recursos financeiros, materiais e pessoas.

Em algumas situações, como no caso da presente pesquisa, a amostragem probabilística é desnecessária ou inadequada. *Uma dessas circunstâncias decorre do fato de não realizarmos, necessariamente, estudos de amostras apenas com o objetivo de poder generalizar para as populações de onde provêm as amostras (...). Fazemos uma amostragem, não para estimar determinado valor da população, mas para obter certa idéia da variedade de elementos existentes nessa população* (Selltiz, p. 605).

Por meio da revisão de literatura, percebe-se que a amostragem não probabilística pode ser usada em pesquisas acadêmicas e pesquisas de mercado, trazendo contribuições aos estudos nos quais ela é empregada, desde que seja utilizada em determinadas situações e suas limitações sejam consideradas.

As variáveis a serem levantadas na pesquisa são principalmente as seguintes: conhecer as atividades desenvolvidas pelos coordenadores no que tange a ensino, pesquisa, extensão, atividades administrativas e demais atividades correlatas e não correlatas; suas principais dificuldades, os pré-requisitos ao cargo; seus conhecimentos sobre a organização e suas políticas internas, suas principais necessidades ao exercício da função, treinamento e capacitação, responsabilidades, estrutura disponibilizada. Todos estes fatores colaboraram na descoberta das competências essenciais, intrínsecas e extrínsecas, à função de coordenação de curso.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O delineamento ou planejamento da pesquisa, de acordo com *Selltiz et al.* (1974, p.59), corresponde à "organização das condições para a coleta e análise dos dados, de maneira que procure combinar a significação para o objeto da pesquisa com a economia no processo". É no delineamento que se estabelecem os contornos que caracterizam o trabalho de pesquisa.

As estratégias de pesquisa em Ciências Sociais podem ser: experimental; *survey* (levantamento); histórica; análise de informações de arquivos (documental) e estudo de caso. Cada uma dessas estratégias pode ser usada para propósitos: exploratório; descritivo; explanatório (causal). Isto significa que o estudo de caso poderá ser: exploratório; descritivo ou explanatório (causal), sendo mais freqüente os estudos de caso com propósitos exploratório e descritivo. A estratégia de pesquisa dependerá do tipo de questão da pesquisa; grau de controle que o investigador tem sobre os eventos; ou o foco temporal (eventos contemporâneos X fenômenos históricos). No caso presente, foi preferido o estudo de caso.

4.1 Estudo de Caso

Por concentrar-se na investigação de uma única organização, este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, com amplitude local. Em Triviños (1992, p.133), encontramos que o estudo de caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente".

Seguindo a orientação de *Bruyne et al* (1977), verifica-se que o estudo de caso consiste na análise intensiva em uma única ou em algumas organizações reais, permitindo reunir o maior número possível de informações, com vistas a aprender a totalidade de uma situação.

Já para *Yin* (1989), o estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se

utilizam múltiplas fontes de evidência. O estudo de caso é adequado para identificar situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa, porque responde às formas de questionamentos que buscam esclarecer o como e o porquê dessas situações e, também, por não requerer controle sobre os eventos comportamentais observados e por focar eventos contemporâneos.

Godoy (1995, p.25) destaca que o estudo de caso é essencialmente uma pesquisa de caráter qualitativo com enfoque exploratório e descritivo. A abordagem qualitativa pressupõe que um fenômeno possa ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo assim ser analisado numa perspectiva integrada. Neste sentido, o pesquisador, vai a campo para captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas.

Um Estudo de Caso é uma pesquisa empírica que:

- Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real;
- As fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes;
- Múltiplas fontes de evidências são utilizadas.

Aplicações do Estudo de Caso:

- Explicar ligações causais em intervenções ou situações da vida real que são complexas demais para tratamento através de estratégias experimentais ou de levantamento de dados;

Descrever um contexto de vida real no qual uma intervenção ocorreu;

Avaliar uma intervenção em curso e modificá-la com base em um Estudo de Caso ilustrativo;

Explorar aquelas situações nas quais a intervenção não tem clareza no conjunto de resultados.

Assim, na tentativa de compreender e estabelecer aspectos da gestão do conhecimento, voltadas ao meio universitário e à necessidade de profissionalização dos agentes que atuam

nesse campo, o pesquisador, procurará investigar, descrever e interpretar as competências essenciais que os coordenadores de curso possuem ou que precisam desenvolver.

4.2 Amostragem

A amostragem é uma etapa de grande importância no delineamento da pesquisa capaz de determinar a validade dos dados obtidos. Sua idéia básica refere-se "*à coleta de dados relativos a alguns elementos da população e a sua análise, que pode proporcionar informações relevantes sobre toda a população*" (Mattar, F. p. 128).

Dentre os elementos do planejamento de pesquisa está o plano de amostragem. Schiffman e Kanuk (p. 26), indica que um plano de amostragem deve responder às seguintes questões: quem pesquisar (unidade de amostragem), quantos pesquisar (o tamanho da amostra) e como selecionar (o procedimento da amostragem). A decisão do que pesquisar exige que o universo seja definido de modo que uma amostra adequada possa ser selecionada. As entrevistas realizadas com o público correto são fatores básicos para a validade do estudo. O tamanho da amostra depende do orçamento disponível e do grau de confiança que a empresa quer alocar aos resultados.

O procedimento de amostragem pode ser realizado por meio de uma amostra probabilística ou não probabilística. No primeiro caso, os resultados podem ser projetáveis para a população total, já no segundo caso, os resultados não podem ser generalizados.

Para a escolha do processo de amostragem, o pesquisador deve levar em conta o tipo de pesquisa, a acessibilidade aos elementos da população, a disponibilidade ou não de ter os elementos da população, a representatividade desejada ou necessária, a oportunidade apresentada pela ocorrência de fatos ou eventos, a disponibilidade de tempo, recursos financeiros e humanos etc (Mattar, F.; p. 133).

Há vários tipos de amostras e planos de amostragem, deve ser estabelecida uma diferenciação fundamental na definição de amostragens probabilísticas e não probabilísticas.

- **Amostragem probabilística** é aquela em que cada elemento da população tem uma chance conhecida e diferente de zero de ser selecionado para compor a amostra. As amostragens probabilísticas geram amostras probabilísticas. (Mattar, F. p. 132).
- **Amostragem não probabilística** é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo (Mattar, F. p. 132).

As principais características de cada um dos tipos de amostragens podem ser:

a) amostra probabilística

- Amostra randômica simples

Cada membro da população tem uma chance conhecida e igual de ser escolhido.

- Amostra estratificada randômica

A população é dividida em grupos mutuamente excludentes (como grupos de idade) e amostras randômicas são sorteadas para cada grupo.

- Amostra de agrupamento (área)

A população é dividida em grupos mutuamente excludentes (como quarteirões) e o pesquisador sorteia uma amostra de grupos para ser entrevistada.

b) amostra não probabilística

- Amostra por conveniência

O pesquisador seleciona membros da população mais acessíveis.

- Amostra por julgamento

O pesquisador usa o seu julgamento para selecionar os membros da população que são boas fontes de informação precisa.

- Amostra por quota

O pesquisador entrevista um número predefinido de pessoas em cada uma das várias categorias.

4.3 Amostra Não Probabilística

Este trabalho é uma pesquisa exploratória que visa prover o pesquisador de maior conhecimento sobre o assunto: coordenação no âmbito acadêmico. Mattar (p. 84), assinala que a pesquisa exploratória é apropriada para os primeiros estágios de investigação quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do pesquisador são, geralmente, insuficientes ou inexistentes. A pesquisa exploratória também pode ser usada como um passo inicial de um processo contínuo de pesquisa. Já autores como Gil (p. 45), esclarecem que a pesquisa exploratória assume, na maioria das vezes, o formato de pesquisa bibliográfica ou estudo de caso.

Foi verificado que em geral, o interesse em conhecer o assunto está atrelado à viabilidade de realizar uma pesquisa quantitativa com amostras não probabilísticas em trabalhos acadêmicos, em função de limitações de tempo e recursos – fatores comuns no desenvolvimento de dissertações e teses.

No presente caso, foram feitas as seguintes considerações: (I) A pergunta de partida para a pesquisa: *Quais as competências essenciais que podem contribuir para melhorar o desempenho das atividades de coordenação é adequada para esse tipo de procedimento de pesquisa.* (II) *Quais são as situações adequadas para o uso da amostragem não probabilística?* (III) *Quais são as limitações do uso de amostragem não probabilística?*

A discussão desses problemas foi realizada com base na fundamentação teórica do assunto, abordando a visão de diferentes pesquisadores. As considerações finais sobre o trabalho de pesquisa foram baseadas nos principais pontos detectados com a análise das questões que envolvem os problemas apresentados.

Os pesquisadores são confrontados com dilemas referentes à escolha do método mais adequado para responder aos problemas de suas pesquisas. A definição do plano de amostragem pode suscitar dúvidas e insegurança. Muitos pesquisadores não se sentem confortáveis e totalmente seguros para utilizar a amostragem não probabilística.

A superioridade da amostragem probabilística é incontestável. Porém, existem situações em que o uso da amostragem não probabilística deve ser considerado, pois é capaz de trazer resultados razoáveis.

No dizer de *Hansen*, quando as probabilidades de seleção de amostras são desconhecidas e não podem ser estimadas, o pesquisador tem diante de si um problema difícil (*Hansen, M.; Hurwitz, W. & Madow, W. p. 68*). Diante de tal problema, freqüentemente, as pessoas fazem inferências sobre a população por critérios arbitrários e por amostras informais. *Kish* (p. 18), afirma que muitas pesquisas nas ciências biológicas e físicas são baseadas em itens selecionados a esmo.

O autor compara essa situação em pesquisas científicas com o costume de julgar um cacho de uvas pelo gosto de apenas uma e com o fato de um comprador aceitar um carregamento depois de inspecionar alguns itens ao acaso. Isto ocorre porque os pesquisadores assumem, implicitamente, que tais itens selecionados são "itens típicos" e que as características importantes estão distribuídas uniformemente ou aleatoriamente na população.

Uma sugestão de *Hansen* para a decisão da escolha do plano de amostragem é avaliar a importância da fidedignidade dos resultados e a tolerância em relação a possíveis erros envolvidos e aos métodos pelos quais os erros possam ser controlados. (*Hansen, M; Hurwitz, W & Madow, W. p. 73 e 74*). Se as condições se apresentam de tal forma que estimativas razoavelmente "grosseiras" são aceitáveis para a resolução do problema, então o preço a ser pago para uso de uma amostra altamente "precisa" pode não ser justificável. De acordo com essas condições, os vieses decorrentes de um método não probabilístico podem ser considerados menos importante que o custo associado a métodos probabilísticos rigorosos.

Em algumas situações uma amostra probabilística é praticamente impossível de ser realizada, como no caso do desenho de uma amostra dos peixes do oceano, exemplo citado por *Hansen, Hurwitz e Madow* (p. 73). Em casos como esse, a melhor forma de se obter os dados é por meio de uma amostra não probabilística.

Entretanto, *Curwin e Slater* (p. 8), lembram que *se um determinado grupo faz parte da população a ser pesquisada mas apresenta resistência em envolver-se com o assunto, ele pode ser excluído da amostra*. Se este grupo tem diferentes visões sobre o assunto da pesquisa em relação aos demais grupos pesquisados, essa visão poderá não estar representada nos resultados da pesquisa final, o que caracteriza uma amostragem não probabilística como indicado por Mattar: "Uma razão para o uso de amostragem não probabilística, pode ser a de não haver outra alternativa viável, porque a população não está disponível para ser sorteada. Outra razão, é que apesar da amostragem probabilística ser tecnicamente superior na teoria, ocorrem problemas em sua aplicação na prática, o que enfraquece essa superioridade. O resultado de um processo de amostragem probabilístico, a priori, pode resultar em um estudo não probabilístico, devido a erros que os entrevistadores podem cometer quando não seguem corretamente as instruções. Outro motivo pode ser que a obtenção de uma amostra de dados que reflitam precisamente a população não seja o propósito principal da pesquisa. Se não houver intenção de generalizar os dados obtidos na amostra para a população, então não haverá preocupações quanto à amostra ser mais ou menos representativa da população. A última razão para usar amostragem não probabilística se refere às limitações de tempo, recursos financeiros, materiais e pessoas. necessários para a realização de uma pesquisa com amostragem probabilística" (Mattar, F. p. 157).

Aaker, Kumar e Day (p. 375), apontam para as situações de uso da amostragem não probabilística nas seguintes situações de estágios exploratórios de um projeto de pesquisa;

- Pré-teste de questionários;
- Quando se trata de uma população homogênea;
- Quando o pesquisador não possui conhecimentos estatísticos suficientes;
- Quando o fator facilidade operacional é requerido.

Como visto, existem situações em que a pesquisa com amostragem não probabilística é adequada e até mesmo preferível à probabilística. *Curwin e Slater* (p. 8) confirmam essa afirmação, informando que uma pesquisa com amostragem não probabilística bem

conduzida pode produzir resultados satisfatórios mais rápidos e com menor custo que uma pesquisa com amostragem probabilística.

Os diferentes tipos de amostragem não probabilística se alteram de acordo com a profundidade e com a justificativa da área em estudo. Nesse caso, *Kish* (p. 19) a característica comum destes modelos é a sua dependência em relação à validade dos critérios assumidos com as variáveis da população pesquisada.

4.4 Amostra por Conveniência ou Acidental

Considerando não ser usual em trabalhos acadêmicos o uso de amostras por conveniência e sendo a escolha dessa modalidade aparentemente a que mais atendia aos objetivos da pesquisa foi realizado levantamento bibliográfico específico sobre: Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência. A discussão sobre o assunto leva em consideração o processo de decisão de se realizar uma amostragem probabilística e não probabilística, considerando fatores como confiabilidade dos dados, disponibilidade de recursos e adequação à situação da pesquisa.

A amostragem por conveniência é adequada e freqüentemente utilizada para geração de idéias em pesquisas exploratórias, como no caso em pauta. Amostras por conveniência podem ser facilmente justificadas em um estágio exploratório da pesquisa, como uma base para geração de hipóteses e *insights* (*Kinnear & Taylor, p. 187; Churchill, p. 301*), e para estudos conclusivos onde o gerente aceita os riscos da imprecisão dos resultados do estudo (*Kinnear, T.C. & Taylor, p. 187*).

A amostra por conveniência é empregada quando se deseja obter informações de maneira rápida e barata. Para *Aaker, Kumar e Day* (p. 376), uma vez que esse procedimento consiste em simplesmente contatar unidades convenientes da amostragem, é possível recrutar respondentes tais como estudantes em sala de aula, mulheres no *shopping*, alguns amigos e vizinhos, entre outros. Os autores comentam que este método também pode ser empregado em pré-testes de questionários.

Mattar (p. 133) ilustra os usos de pesquisa com amostras por conveniência nos casos:

- solicitar a pessoas que voluntariamente testem um produto e que em seguida respondam a uma entrevista.
- parar pessoas no supermercado e colher suas opiniões.
- Colocar linhas de telefone adaptadas para que durante um programa de televisão os telespectadores possam dar suas opiniões.

A seguir, será feita uma análise das limitações pertinentes a este tipo de amostragem não probabilística. As amostras por conveniência são o tipo de amostragem menos confiável, pois o pesquisador seleciona a amostra conforme sua conveniência, havendo pouco rigor na seleção. *Churchill* (p. 300) indica que o problema de amostras por conveniência é que não há como saber se todas as pessoas incluídas na amostra são representativas da população.

Nos casos de amostragem por conveniência, a diferença entre os valores da população de interesse e os valores da amostra é desconhecida, em termos de tamanho e de direção. Não é possível mensurar os erros desta amostragem e não é possível fazer nenhuma declaração definitiva ou conclusiva sobre os resultados obtidos (*Kinnear & Taylor, p. 187*), não sendo recomendadas para estudos causais e descritivos (*Churchill, G. p. 301*).

Uma grande limitação de amostras por conveniências é que, apesar das restrições impostas à ‘conveniência’ do método em reduzir os vieses de forma considerável, elas também podem ser completamente ineficientes. E o que é pior, não há meios de determinar os vieses, exceto por uma amostra apropriadamente desenhada e executada." (*Hansen, Hurwitz e Madow, p. 71*)

Em algumas situações, como no caso da presente pesquisa, a amostragem probabilística é desnecessária ou inadequada. *Uma dessas circunstâncias decorre do fato de não realizarmos, necessariamente, estudos de amostras apenas com o objetivo de poder generalizar para as populações de onde provêm as amostras (...). Fazemos uma amostragem, não para estimar determinado valor da população, mas para obter certa idéia da variedade de elementos existentes nessa população* (*Selltiz, p. 605*).

Por meio da revisão de literatura, percebe-se que a amostragem não probabilística pode ser usada em pesquisas acadêmicas e pesquisas de mercado, trazendo contribuições aos estudos nos quais ela é empregada, desde que seja utilizada em determinadas situações e suas limitações sejam consideradas.

Assim, para os pesquisadores e para os usuários da pesquisa salienta-se que, esse método possui inúmeras limitações, sendo inferior à amostragem probabilística em termos de precisão de resultados. É indicado ter cuidado de empregar a amostragem não probabilística apenas em estudos onde seu uso é realmente adequado.

Quanto aos direcionamentos futuros do uso da amostragem não probabilística, *Fauze (p. 157)* comenta que *à medida que os pesquisadores estiverem convencidos de que tais processos de amostragens sejam razoavelmente satisfatórios, é certo que as pesquisas continuarão sendo realizadas de acordo com os princípios da amostragem não probabilística (...) justificando seu uso por inúmeras razões práticas, embora nunca deixando de admitir a superioridade técnica, a princípio, da amostragem probabilística.* Em relação à literatura consultada, percebe-se que há pouca diferenciação de conteúdo sobre esse assunto de um autor para outro. De uma forma geral, os autores repetem as mesmas abordagens em relação à amostragem não probabilística. Nos livros específicos de amostragem, a atenção dada à amostragem probabilística é muito maior que para a não probabilística. Normalmente, o enfoque dos livros está em explicar os conceitos básicos de cada tipo de amostra não probabilística, destacar suas limitações e as situações em que seu uso é adequado. Voltando as questões colocadas nas considerações, pode-se inferir que segundo os apontamentos dos diversos autores estudados, é possível dizer que a amostragem não probabilística pode e deve ser usada em inúmeras situações, desde que com consciência dos possíveis vieses decorrentes de suas limitações.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

Iniciou-se a pesquisa, junto aos coordenadores, buscando por meio de entrevistas semi-estruturadas e abertas e utilizando como apoio um questionário, obter informações específicas sobre as atividades desenvolvidas pelos coordenadores, sobretudo no que tange ao ensino, pesquisa e extensão, e às atividades administrativas envolvidas nesta função.

Considerando, nesse caso, seguindo o ensino de Selltitz que (...) fazemos uma amostragem, não para estimar determinado valor da população, mas para obter certa idéia da variedade de elementos existentes nessa população (Selltitz, p. 605) foram referidos os seguintes procedimentos:

- a) as perguntas da entrevista foram baseadas em questões previamente discutidas, com diversas representações da universidade e envolviam as principais atribuições e necessidades dos coordenadores, as quais não encontravam respaldo normativo ou explícito. Buscou-se assim, através do entendimento de um grupo de coordenadores, suprir estas lacunas existentes na organização, no que tange ao assunto em questão, ou seja, competências essenciais.
- b) os coordenadores foram classificados numericamente de um a oito (conforme tabela abaixo), correspondendo respectivamente às seguintes áreas: Direito, Administração com Habilitação em Comércio Exterior, Ciência da Computação, Filosofia, Serviço Social, Arquitetura, Enfermagem e Relações Internacionais.

E as respostas limitam-se às opções: (I) Sim: S; (II) Não: N; (III) Desconhece: X

- c) as tabelas explicam, num determinado momento temporal, as principais atividades desempenhadas pelos coordenadores, suas principais dificuldades, alguns pré-requisitos identificados ao cargo, as indefinições quanto às políticas internas, entre outros.

Objetiva-se com estas considerações, esclarecer as principais necessidades que os coordenadores prescindem quando do exercício da função de coordenação. Necessidades estas que se encontram refletidas nas competências essenciais ao cargo de coordenador, conforme será estudado no próximo tópico.

5.1 Perfil dos Pesquisados

Os coordenadores, que participaram deste estudo, estão nas suas funções há pelo menos 2 anos. A área de formação do grupo é multidisciplinar, e eles representam um dos campi da universidade. Os coordenadores entrevistados são respectivamente dos cursos de: Direito, Administração com Habilitação em Comércio Exterior, Ciência da Computação, Filosofia, Serviço Social, Arquitetura, Enfermagem e Relações Internacionais.

5.2 Respostas obtidas

Tabela – 1 – Informações prévias sobre o cargo

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
Ao ser contratado pela instituição recebeu informações suficientes sobre a nova função?	N	N	S	N	N	N	S	N

Resultado:

Os que responderam sim, entendem que a definição das atribuições das coordenações de curso estão especificadas no Regimento Geral, e que estas são suficientes para balizar e orientar os coordenadores ao assumir esta função. Os coordenadores que responderam não entendem que ao assumirem suas funções, não receberam informações substanciais quanto às suas atribuições, nem treinamento para o desempenho das mesmas, não houve um processo de integração. Esclarecem que as atribuições não estão especificadas.

Tabela – 2 Competências necessárias

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
Há alguma norma especificando quais competências são necessárias ao coordenador de curso?	X	X	X	X	X	X	X	X

Resultado:

Não souberam responder. Considerando a necessidade de resposta, buscou-se na assessoria pedagógica a informação sobre normalização, no que se refere à especificação das competências necessárias ao coordenador de curso.

Foi apurado que cabe, às próprias congregações de curso criarem o perfil pretendido de seus coordenadores. Verificou-se em adição ao questionário que o Manual Gerencial de Atribuições e Competências, instituído em 2001, descreve as funções do cargo, ou melhor as atribuições, porém não define os requisitos do cargo e muito menos, os requisitos do ocupante.

Tabela - 3 Capacitação e treinamento

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
Receberam capacitação/treinamento prévio para assumir a coordenação do curso?	N	N	N	N	N	N	N	N

Resultado:

Os respondentes foram unânimes em informar que não receberam nenhuma capacitação prévia. Há a preocupação dos coordenadores pelo excesso de atribuições não previamente discutidas e orientadas, bem como a falta de estrutura que alguns cursos apresentam.

Ressaltam que assumir a gestão de um curso, demanda uma capacitação prévia, pois há novas responsabilidades, que necessitam habilidades que muitos não possuem.

Tabela - 4 Atribuições principais

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
As suas principais atribuições são promover o ensino, a pesquisa e a extensão?	S	S	S	S	S	S	S	S

Resultado:

Para todos os respondentes, estas atribuições estão bem claras, principalmente porque a atividade-fim da universidade é promover o ensino, a pesquisa e a extensão. As coordenações de curso, por sua vez, devem contribuir para o andamento dessas três grandes linhas de ação da universidade.

Os respondentes acrescentam que isso pode ser observado também nas atribuições regimentais que estabelecem que os coordenadores de curso devem interagir e zelar pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão em sua área de conhecimento.

Entretanto, na prática diária, a principal ocupação dos coordenadores está relacionada ao ensino. A pesquisa e a extensão têm recebido pouca atenção das coordenações de curso.

Tabela – 5 Vínculo com atividade docente

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
É exigido do coordenador que ele mantenha um vínculo com a sala de aula?	S	N	S	S	S	N	N	S

Resultado:

Há uma orientação, tácita, para quase todos, que o coordenador deve estar, no mínimo, lecionando uma disciplina, em seu curso, para que não perca contato com a realidade e necessidades dos docentes e discentes.

Tabela - 6 Interação com o processo de extensão

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
A coordenação interage com o macro-processo de extensão?	S	N	N	N	N	S	S	N

Resultado:

Segundo a pesquisa, o envolvimento da coordenação de curso com o processo de extensão, apesar de ser pequeno, pode ser identificado pelo envolvimento com diversas atividades. Os

respondentes acrescentam que na prática, mesmo existindo um setor específico para tratar de atividades de extensão, a coordenação envolve-se diretamente com todo o desenvolvimento dos programas de extensão, desde o planejamento, organização, divulgação, até a execução e seus detalhes operacionais.

Nesse caso, pela pesquisa verifica-se que apesar da pouca atenção dada à extensão, há diversos cursos que estão envolvidos com pelo menos alguma atividade dessa natureza. Observa-se que há diferenças entre os cursos no que se refere ao seu envolvimento com o processo de extensão. Este envolvimento depende muito da sua área de conhecimento. Há cursos em que seminários e cursos de extensão são mais comuns, como é o caso dos cursos das áreas de ciências exatas e de ciências sociais e econômicas. Entretanto, há outros, como os cursos das áreas de ciências da saúde e humanas, em que as atividades de atendimento à comunidade se destacam. A pesquisa mostra que alguns cursos têm pequena ou nenhuma interação com o processo de extensão devido ao seu pouco tempo de existência ou à pequena quantidade de turmas existentes.

Tabela – 7 Interação com o processo de pesquisa

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
A coordenação interage com o macro-processo de pesquisa?	N	N	N	N	S	N	S	N

Resultado:

Os pesquisados esclarecem que a pesquisa, ainda menos que a extensão, é um processo pouco desenvolvido. Acrescentam que há coordenações que não interagem com este macro-processo. Outras interagem, mas de modo ainda menos relevante. Verifica-se que poucos são os coordenadores que têm incorporado às suas rotinas de trabalho atividades relacionadas à pesquisa.

Durante as entrevistas os coordenadores disseram acreditar que uma das formas de potencializar as atividades de pesquisa parece ser a criação de grupos integrados em torno de objetivos comuns e convergentes, com os interesses do curso e da própria comunidade:

Tabela – 8 Importância da pós-graduação

Coordenadores/	1	2	3	4	5	6	7	8
Perguntas								
É importante o coordenador possuir uma pós-graduação?	S	S	N	N	S	N	S	N

Resultado:

A metade responde que sim, pois acreditam que o coordenador só terá condições de ter subsídios para trabalhar pesquisa e extensão se ele próprio estiver vivenciando o mundo da pesquisa, seja como pesquisador autônomo, seja numa pós-graduação (mestrado ou doutorado). Ressaltam que a realização de uma pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, é muitíssimo importante, basicamente um pré-requisito, para a gestão das questões pertinentes à pesquisa e à extensão e sobretudo para o amadurecimento pessoal e profissional. A outra parte, responde que não, por entender que cabe primeiro a preocupação com o ensino e este ficaria prejudicado se fosse preterido pelo empenho exigido pela realização de uma pós-graduação.

Tabela – 9 Estrutura de trabalho

Coordenadores/	1	2	3	4	5	6	7	8
Perguntas								
A coordenação possui estrutura adequada para trabalhar com ensino, pesquisa e extensão?	N	N	N	N	N	N	N	N

Resultado:

No entendimento unânime, a falta de estrutura prevalece. A questão revela que para os coordenadores, objeto da pesquisa, vários fatores podem ser destacados para compreender a dificuldade que as coordenações possuem para trabalharem o desenvolvimento dos processos: ensino, pesquisa e extensão. Acrescentam que os cursos em implantação, e que não têm ainda consolidado o processo de ensino, não investem sua energia em atividades de pesquisa ou extensão, uma vez que, estão ainda em processo de amadurecimento. Afirmam que há também pouco apoio institucional, tanto na extensão quanto na pesquisa.

Esclarecem que o desenvolvimento de atividades simultâneas de ensino, pesquisa e extensão gera uma sobrecarga de trabalho às coordenações em relação ao tempo de dedicação.

Tabela – 10 Tempo alocado

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
O tempo alocado para a coordenação é suficiente?	S	S	S	N	N	N	N	N

Resultado:

Segundo os respondentes, em relação ao tempo de dedicação do coordenador, o tempo alocado para alguns é visto como suficiente, pois não é apenas uma questão de número de horas de trabalho, é também uma questão de otimização do uso do tempo, já que se perde muito no atendimento de coisas pontuais. Esclarecem os respondentes que a partir deste ano todos os coordenadores terão um mínimo de 20 horas dedicadas à coordenação.

A pesquisa, na análise documental sobre aspectos normativos não encontrou a definição da carga horária mínima para a coordenação, no entanto, a pró-reitoria acadêmica, mediante decisão interna, baixou a regra de alocação de tempo para as coordenações da seguinte forma:

- 20h para curso com um turno, e número de alunos até 300;
- 24h para cursos com até 300 alunos e dois turnos ou mais de 300 e menos de 400 com um turno;
- 30h para cursos com mais de 300 alunos e menos que 400, com dois turnos;
- 36h – tempo integral- para cursos com mais de 400 alunos.
- a não preparação do coordenador para o exercício da função, uma vez que o coordenador é geralmente um professor que foi promovido à função de coordenação

Tabela – 11 Tempo de docência

Coordenadores/	1	2	3	4	5	6	7	8
Perguntas								
O tempo de docência é importante para a função de coordenação ?	S	S	S	N	S	S	S	N

Resultado:

A quase totalidade entende que, para assumir a coordenação é preciso um tempo na docência, para possibilitar o conhecimento da instituição, bem como o desenvolvimento da sensibilidade no trato com os alunos.

Tabela 12 – Responsabilidade do coordenador

Coordenadores/	1	2	3	4	5	6	7	8
Perguntas								
É responsabilidade do coordenador o gerenciamento do processo ensino-aprendizagem do seu curso?	S	S	S	S	S	S	S	S

Resultado:

A pesquisa revela quanto às atividades ligadas ao ensino, que o coordenador tem total entendimento sobre sua responsabilidade no acompanhamento dos professores nas atividades diretas do ensino em sala de aula. Nesse caso, acrescentam que o apoio didático-pedagógico aos professores envolve tanto as questões de conteúdo ministrado em sala de aula, quanto questões sobre metodologia do ensino.

Tabela – 13 Capacitação dos professores

Coordenadores/	1	2	3	4	5	6	7	8
Perguntas								
Há preocupação com a capacitação dos professores do curso?	S	S	S	N	S	S	S	N

Resultado:

Os respondentes revelam que existe preocupações, por parte de quase todos os coordenadores, com a capacitação dos professores, tendo em vista que sua capacidade à docência, é elemento fundamental para promover a qualidade do ensino. Adicionam que esta preocupação existe porque a maioria dos professores não possui uma preparação voltada para metodologias de ensino e didática. Os que não se preocupam com a capacitação alegam que este é um processo que deve ser desencadeado pela instituição. Esclarecem que os programas de capacitação docente, promovidos pela universidade, não tem a participação dos coordenadores no que se refere a seu planejamento e determinação de necessidades. Acrescentam que neste aspecto há reivindicações de maior participação da coordenação no planejamento dos cursos de capacitação docente.

Tabela – 14 Avaliação docente

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
A coordenação do curso realiza algum tipo de avaliação docente?	N	S	S	N	N	S	S	N

Resultado:

A pesquisa mostra que uma parte não realiza um processo tendo em vista a avaliação docente, ser uma atividade institucional, realizado pela Assessoria de Avaliação Institucional. Entretanto, segundo a pesquisa, alguns coordenadores, independente disso, realizam avaliações do seu corpo docente de modo mais informal e interativo. As estratégias variam entre os coordenadores, mas têm em comum a interação direta entre as partes envolvidas: o aluno, o professor e o coordenador:

Tabela – 15 Atividade de relação com o aluno

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
O coordenador desenvolve atividades em que se relaciona com os alunos?	N	N	S	S	S	S	S	S

Resultado:

A pesquisa demonstra em relação ao aluno, que o coordenador desenvolve atividades em de relação direta com o discente. Durante a pesquisa diversos coordenadores destacaram a importância desse contato direto, pois o aluno, segundo os entrevistados, é fonte de informações consideradas importantes.

Para os respondentes o coordenador do curso é um dos principais pontos de ligação entre a universidade e o aluno. A juízo dos respondentes, o coordenador é o primeiro a ser procurado quando o aluno tem alguma necessidade. Esclarecem na pesquisa que considerando a necessidade de monitoração constante da qualidade do ensino em sala de aula, alguns coordenadores agem tanto de modo reativo, a partir de solicitações dos alunos, quanto de modo pró-ativo, promovendo contatos periódicos. Revelam que há aqueles, inclusive, que estabelecem horários próprios para que essa interação ocorra.

Tabela – 16 Estágio: responsabilidade da coordenação

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
O estágio é atividade de responsabilidade da coordenação de curso?	S	S	S	S	S	S	S	S

Resultado:

Segundo a pesquisa, diversos cursos possuem os estágios curriculares como atividade necessária à obtenção da graduação.

Segundo os respondentes, as coordenações desses cursos têm como uma de suas atividades ligadas ao ensino, promover o encaminhamento do aluno para os estágios. Acrescentam que isso é feito por meio de contatos da coordenação com empresas ou entidades da região. A pesquisa ressalta um setor específico na instituição para operacionalização dos estágios (SAEST).

Entretanto, para os pesquisados a avaliação e supervisão do estágio é atividade de responsabilidade da coordenação do curso. Acrescentam os pesquisados que neste aspecto, as coordenações costumam ter apoio de outros professores do curso que contribuem no desenvolvimento dessa atividade.

Tabela 17 – Responsabilidade pela alocação de recursos

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
O coordenador é responsável pela alocação de recursos humanos e físicos?	S	N	S	S	N	N	S	S

Resultado:

Os respondentes entendem que para viabilizar o processo de ensino o coordenador deve realizar uma série de atividades que envolvem principalmente a alocação de recursos humanos e físicos. No que se refere aos recursos humanos, os coordenadores, objeto da pesquisa, destacam o estabelecimento da grade das disciplinas e a respectiva alocação dos professores, que são feitas semestralmente. Esclarecem que, quando necessário até mesmo a seleção do professor para contratação, é realizada pelo coordenador. Explicam os pesquisados que entretanto, outros entendem que a responsabilidade não é sua pois, apesar de participar do processo de seleção de professores, a autonomia do coordenador é limitada à escolha do profissional, não sendo permitida sua interferência na modalidade de contratação ou no estabelecimento de diretrizes mais amplas sobre a contratação do corpo docente de seu curso. Esclarecem os pesquisados, com relação à questão de recursos físicos, por vezes, os coordenadores dão suporte aos professores na alocação de recursos necessários ao desenvolvimento das disciplinas na sala de aula ou em laboratórios.

Tabela – 18 Atividade administrativa

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
O coordenador exerce atividade administrativa?	N	N	S	S	S	S	S	S

Resultado:

A pesquisa revela que para dar suporte aos processos de ensino, pesquisa e extensão, os coordenadores exercem uma série de atividades administrativas para viabilizar sua realização.

Os pesquisados ressaltam que uma atividade burocrática e rotineira é a análise de processos de transferências, validação de disciplinas, revisão de provas e outros ligados ao registro acadêmico. Acrescentam ainda que a divulgação do curso para a comunidade é também uma tarefa auxiliada pelo coordenador, em conjunto com o setor responsável pela divulgação do vestibular.

Tabela 19 – Participação no projeto pedagógico

Coordenadores/	1	2	3	4	5	6	7	8
Perguntas								
O coordenador trabalha com a formulação e ou reformulação do projeto pedagógico?	S	S	S	S	S	S	S	S

Resultado:

A pesquisa revela que de maneira direta ou indireta, todos os coordenadores trabalham na formulação ou reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos. Mostra ainda que no momento atual, várias coordenações vêm adequando o projeto pedagógico de seus cursos à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesse caso, acrescentam os pesquisados, que há cursos em estágios mais adiantados, enquanto outros ainda estão se organizando para iniciar esta atividade.

Tabela – 20 Planejamento estratégico

Coordenadores/	1	2	3	4	5	6	7	8
Perguntas								
O coordenador realiza planejamento estratégico do curso?	S	N	S	S	S	S	N	S

Resultado:

Os respondentes em relação às atividades de planejamento da coordenação, observam que não há uma cultura de planejamento arraigada. Segundo os pesquisados o planejamento realizado pelas coordenações, em sua maioria, é operacional e de curto prazo. Acrescentam que apesar da instituição possuir um planejamento estratégico, em todos os depoimentos não houve manifestações no sentido de alinhar o planejamento dos cursos ao planejamento

estratégico da universidade, ainda que a universidade forneça as informações e disponibilize pessoal para facilitar o trabalho dos coordenadores, fica esclarecido pelos pesquisados que os mesmos ainda estão tendo muitas dificuldades.

Tabela – 21 Plano de Cargos e salários

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
Há na instituição Plano de Cargos e Salários?	N	N	N	N	N	N	N	N

Resultado:

Os pesquisados revelam que o plano de cargos e salários, está em fase de análise, e inexistente para as coordenações uma definição, das competências e habilidades que o ocupante do cargo necessitaria.

Tabela 22 – Política de recrutamento

Coordenadores/ Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8
Há alguma política de recrutamento e seleção aos coordenadores?	X	X	X	X	X	X	X	X

Resultado:

Os entrevistados desconhecem. A pesquisa sobre política de recrutamento e seleção, revela que não há uma política de recrutamento para coordenadores instituída, por se tratar de um cargo de confiança do reitor, e portanto de cunho político.

6. CONCLUSÕES

Quanto às Competências Essenciais dos Coordenadores de Curso, para os coordenadores participantes do estudo, as competências essenciais estão associadas ao conhecimento, às atitudes e às habilidades, embora não tenham explicitado textualmente tais conceitos. Citaram principalmente suas atribuições, não conseguindo expor de forma clara suas competências. No entanto, por meio dos relatos feitos, obteve-se uma síntese dos pontos considerados importantes no papel de coordenador, salientando a importância da comunicação, da interação, do relacionamento interpessoal, da liderança, das atitudes pessoais, planejamento e conhecimento.

A partir dos posicionamentos, pode-se inferir que esses gestores apontam indicativos abertos e gerais do que seria competência essencial. Porém não organizam atributos específicos para determinar competência, nem apresentam uma visão sistêmica, em termos de relações e de integração.

Como se pôde observar, os coordenadores foram mais abrangentes em suas colocações e ficaram mais focados na competência técnica e cognitiva da função. Por outro lado, reconheceram que possuir tantas habilidades não é tão simples e, a partir das colocações feitas no grupo, concluíram que ainda possuem limitações para assumir a função de gestor de uma unidade de negócio. Aborda-se as categorias conhecimento, habilidades e atitudes do coordenador, como um resultado obtido após as entrevistas, análises documentais e interação com os entrevistados, bem como a base teórica que respaldou estas inferências.

Parte-se da compreensão, de que os conhecimentos, referem-se a informações, procedimentos, fatos e conceitos e estão associados à aprendizagem contínua. Na sequência relata-se que, segundo a pesquisa, os coordenadores devem possuir conhecimentos sobre as seguintes questões:

- Missão, visão, finalidades e objetivos da instituição;

- Normas da instituição (Estatuto, regimento, manuais);
- Áreas de atuação (correlata ao curso)
- Gerenciais;
- Procedimentos técnicos (processos e atribuições relativos às suas funções)
- Pedagógicos;
- Acadêmicos;

Os aspectos de conhecimento levantados, foram de forma genérica aglutinados em áreas de conhecimento (gerenciais, técnicos, pedagógicos, acadêmicos), tendo em vista ter sido a categoria que exaustivamente foi abordada pelos coordenadores durante as entrevistas e que se encontram delineados no Manual de Atribuições e Competências.

Os participantes da pesquisa indicaram os meios para adquirir os conhecimentos a serem agregados. Sugeriram: “leitura, participação em seminários, cursos e eventos, fóruns de discussões, reuniões com vários setores; cursos de capacitação, fornecimentos de informações de forma sistemática”. De acordo com o entendimento dos entrevistados, isto ajudaria a agregar os conhecimentos acima mencionados.

Faz-se necessário por conseguinte, à instituição, prever em seu orçamento uma quantia de recursos para investir nos gestores, visando qualificar e atualizar a equipe responsável pelo gerenciamento. Também a viabilização e a implantação de um centro de estudos, como forma de incentivar o estudo e a socialização do conhecimento, no interior da instituição, contribuiria também para a formação dos gestores e demais colaboradores, bem como para a socialização do saber.

O conhecimento não é uma atividade simples, o sucesso na delicada tarefa de transferência da competência humana depende, em grande parte, do grau de satisfação com que os fornecedores de conhecimento se comunicam com os seus clientes. Nesse caso, a eficácia da comunicação humana, depende tanto da química pessoal entre os comunicadores, quanto da clareza ou da qualidade dos relatórios que transitam entre eles, o grau de adequabilidade de determinadas pessoas a determinados clientes – e vice versa - é tão importante (ou até mais) quanto a qualidade e a quantidade dos conhecimentos a serem transmitidos.

Os pesquisados sugerem como meio para agregar habilidades: estabelecer relacionamentos que sirvam para aprimorar e ajudar, mudar de trabalho (se necessário), maior reflexão, maior planejamento diário, superar dificuldades pessoais.

A pesquisa destaca que as atitudes envolvem valores, princípios, pontos de vista, opiniões, percepções; estão relacionadas ao comportamento. Fazem parte das características adquiridas por meio de diversas formas de aprendizagem. Embora sejam estáveis, é possível alterá-las, o que depende da mudança de crenças e sentimentos a respeito dos estímulos. As atitudes podem ser pró-ativas, impulsionando mudanças, antecipando novas situações ou reativas, preservando a estabilidade, espírito conservador.

Segundo os pesquisados, as atitudes dependem essencialmente da pessoa, cada um precisa trabalhar-se individualmente para incorporar as atitudes consideradas importantes, mais ainda desejadas. Para tanto os pesquisados sugeriram os seguintes meios para agregar atitudes:

- acreditar no próprio potencial;
- avaliar constantemente as ações realizadas e os resultados alcançados;
- avaliar o grau de satisfação dos alunos e professores;
- ser uma pessoa autêntica;
- aprender sempre;
- estar mais presente na instituição;
- envolver-se efetivamente com a clientela interna e externa.

O objeto do presente trabalho foi verificar as competências essenciais dos coordenadores de uma organização universitária. A partir do referencial apresentado nos fundamentos teóricos, elegeu-se o princípio de que as competências são formadas por três dimensões, ou seja, por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Identificar tais competências permite à organização expandir-se, direcionar sua atenção e concentrar forças e esforços no que é fundamental; permite manter o foco, melhorando-o continuamente. Em síntese, é o diferencial da organização.

Apresenta-se assim, o conjunto de conhecimentos revelados pelas entrevistas, bem como habilidades e atitudes que representam as competências essenciais para os coordenadores de uma organização universitária. Salienta-se que parte dessas competências revela-se existente enquanto outras podem ser buscadas.

ATITUDES	HABILIDADES	CONHECIMENTOS
<i>Sinceridade</i>	<i>Capacidade de aglutinar</i>	<i>Técnicos (nível superior com pós-graduação)</i>
<i>Lealdade</i>	<i>Não emitir juízo de valor</i>	<i>Pedagógicos</i>
<i>Sutileza</i>	<i>Diplomacia</i>	<i>Acadêmicos</i>
<i>Iniciativa</i>	<i>Empatia</i>	<i>Gerenciais</i>
<i>Otimismo</i>	<i>Relacionamento</i>	<i>Áreas de atuação</i>
<i>Humildade</i>	<i>Comunicação</i>	<i>Pesquisa e extensão</i>
<i>Comprometimento</i>	<i>Liderança/carisma</i>	<i>Legislações da instituição</i>
<i>Agilidade</i>	<i>Empreendedor</i>	<i>Missão, visão, valores da instituição</i>
<i>Tolerância</i>	<i>Objetividade</i>	
<i>Ética</i>	<i>Manejo de conflitos</i>	
<i>Cooperação</i>	<i>Criatividade</i>	
<i>Equilíbrio</i>	<i>Percepção</i>	
<i>Flexibilidade</i>	<i>Avaliação</i>	
<i>Justiça</i>	<i>Gerenciamento de recursos</i>	
<i>Responsabilidade</i>	<i>Uso de tecnologias e meios eletrônicos</i>	
	<i>Identificar oportunidades de mudança e inovação</i>	
	<i>Organização</i>	

Figura – 8 Atitudes, habilidades e conhecimentos

As atitudes elencadas podem ser definidas como óbvias, entretanto é complexo quando se trabalha questões que envolvem todo um conjunto de valores, princípios, educação, vivência familiar, entre outros, que acabam por influenciar na formação de caráter e automaticamente desencadeiam determinadas atitudes ou não. Assim sendo, recomenda-se que no momento da seleção, as entrevistas sejam coordenadas por profissionais da área da

psicologia, para que já neste momento, o referido profissional, tenha condições de perceber pelo menos algumas destas atitudes.

As habilidades por sua vez, denotam as principais capacidades que se deve possuir, para aplicar o conhecimento apreendido na condução de qualquer situação, ou seja o know-how de cada um. As habilidades sugeridas congregam diferentes grupos, àqueles entendidos como intrínsecos ao indivíduo como: carisma, criatividade, empatia, discrição e os que podem ser adquiridos com capacitação apropriada como: manejo de conflitos, uso de tecnologias e meios eletrônicos, identificação de oportunidades, entre outros. Entende-se que as habilidades podem e devem ser trabalhadas conforme as carências encontradas, principalmente as extrínsecas.

A questão dos conhecimentos é bastante ampla e foi aglutinada em grandes áreas, quais sejam: técnica, pedagógica, acadêmica e gerencial, entre outros citados, no entanto ressalta-se que, não se trabalhou muito esta questão, por ser este item o que mais estava explicitado quando da realização da pesquisa. Justamente as grandes áreas encontram-se exaustivamente expostas no Manual Gerencial de Atribuições e Competências, uma vez que, nele se definem as principais atribuições dos coordenadores, e pressupõem-se consequentemente que as atividades elencadas sejam do conhecimento dos coordenadores, ou pelo menos, deveriam ser do seu domínio e competência.

A pesquisa indica como áreas de conhecimento a serem trabalhadas, por serem consideradas necessárias ao bom desempenho do curso, por apresentar deficiências:

- Técnicas de administração, especialmente em gestão, planejamento, e questões contábeis e financeiras.
- Conhecimento da estrutura existente
- Formação didático/pedagógica
- Desenvolvimento de projetos
- Conhecimento sobre órgãos de financiamento

Os novos coordenadores, segundo a pesquisa, podem desenvolver habilidades administrativas, acadêmicas, pedagógicas, genéricas, exigidas pelo contexto em mudança, visando a um melhor desempenho institucional.

Algumas dessas habilidades são aqui destacadas com o objetivo de despertar a atenção para sua relevância, utilidade e contribuição para uma administração mais efetiva, que crie o clima propício para que a atividade fim ou acadêmica fecunde na instituição ou seja, uma administração que agregue valor ao produto final da instituição.

Conclui-se que, o coordenador precisa deter conhecimentos e habilidades gerenciais e pedagógicas em um nível condizente com a perfeita condução do seu curso.

Neste sentido, o coordenador prescinde dos seguintes atributos:

- competência gerencial e didático-pedagógica;
- sólida visão da estrutura da Unisul e do curso;
- conhecimento completo do projeto pedagógico do curso;
- conhecimento da realidade de mercado e suas tendências;
- capacidade de mediar alunos e professores de modo equilibrado;
- capacidade de articular-se junto aos níveis estratégicos da Unisul;
- habilidades gerenciais como: iniciativa, dinamismo, liderança e organização.

A pesquisa demonstra que o gerenciamento do curso carece de uma equipe de apoio, capaz de contribuir para a realização das diversas atividades relacionadas ao funcionamento pleno do curso, abrangendo ensino, pesquisa e extensão. Assim, os cursos precisam contar com uma equipe, em cada um dos campi onde é oferecido, com as seguintes características: Secretaria Executiva - um(a) secretário(a) para atendimento geral e administrativo, este profissional deve ter competência para o atendimento ao público, capacidade de organização, iniciativa, conhecimento do funcionamento do curso e habilidade de comunicação verbal e escrita; uma assistência pedagógica; uma assistência para desenvolvimento e integração social; uma assistência para pesquisa.

Segundo opinião dos entrevistados, as assistências devem ser ocupadas por professores que compõem o corpo docente do curso e que estejam em perfeita sintonia com a equipe da coordenação. Deve ser alocado um determinado número de horas de trabalho consideradas suficientes para o cumprimento da carga de trabalho associada à função de supervisão.

Além das entrevistas com os coordenadores, buscou-se referendar as informações obtidas ou completá-las por meio de entrevistas com pessoas da direção e da reitoria da universidade e mediante a análise de alguns documentos que foram disponibilizados.

A pesquisa revela como necessidade, buscar uma abordagem administrativa que observe as funções acadêmicas, as necessidades gerencias, com destaque para funções econômico-financeiro e as funções educacionais e sociais da instituição, de maneira a integrá-las dentro de uma estrutura flexível e ágil, necessária na instituição.

Acredita-se que, após o término das entrevistas e da estruturação da pesquisa, pode-se inferir as seguintes questões.

A problemática, que desencadeia a falta de informações sobre o cargo e a organização bem como a inadequação a ocupação de coordenador, inicia-se com a falta de uma política profissional de recrutamento e seleção, seguida por uma capacitação ou treinamento na função.

O perfil do coordenador é traçado pelas congregações de curso, não há uma matriz padrão institucionalizada. A partir de 2001 foi criado um Manual Gerencial de Atribuições e Competências, que passou a descrever todas as funções do cargo, porém sem definir os requisitos do cargo ou do ocupante. Não se pode falar em competências, pois não se trabalha esta questão no documento.

As principais atribuições dos coordenadores são promover o ensino, a pesquisa e a extensão, no entanto, na prática diária, a principal ocupação concentra-se no ensino, pois não possuem estrutura física, material e de pessoal para desenvolver este tripé ao mesmo tempo.

O constante aperfeiçoamento e aprendizagem do profissional, ligado à educação, é no meu entender, imprescindível para sua sobrevivência no meio acadêmico, principalmente pelo importante papel que desempenha enquanto educador, pois é esta uma condição ao cargo, ou seja, o coordenador precisa estar em sala de aula também. Além disto cabe a ele, através de seus conhecimentos, orientar os demais professores e principalmente os alunos, e ter condições de fomentar o ensino e a pesquisa, esta questão somente será possível se o responsável for conhecedor de causa, ou seja, já ter vivenciado o meio da pós-graduação.

Através de perguntas genéricas, porém afins ao cargo, buscou-se descobrir as diferentes atividades desempenhadas pelos coordenadores, as diferentes interrelações as quais está submetido, suas principais responsabilidades, para assim então, poder se inferir as principais competências entendidas como imprescindíveis a função. Não se buscou nos questionamentos, apenas perguntas diretas, sobre quais as competências entendidas como condicionantes ao cargo, mas principalmente, procurou-se através da descoberta das inúmeras atribuições, a formatação dos principais conhecimentos, habilidades e atributos que o profissional de coordenação deveria ter.

A realidade com a qual se deparam as organizações da área educacional é considerada altamente competitiva e faz com que um de seus maiores desafios seja o desenvolvimento de suas competências para se habilitar e enfrentar as incertezas do futuro. O enfoque central do presente trabalho é o de identificar as competências essenciais para o alcance da melhoria das atividades de coordenação e do setor de Recursos Humanos.

Assim justifica-se a pesquisa, ressaltando que, o estudo das competências essenciais permite direcionar o foco, e concentrar energias, no desenvolvimento e melhoria de atividades que gerem vantagem competitiva, agregue valor e aumentem a qualidade dos serviços prestados pela organização, sobretudo porque a VISÃO desta universidade é “Ser uma universidade de referência, reconhecida pela qualidade de suas ações e resultados”.

Sob este prisma, após a pesquisa, reporta-se aos objetivos especificados no início do trabalho e fazem-se as considerações que se seguem. A identificação desses dados possibilita:

- Facilitar o processo de seleção, avaliação e contratação de recursos humanos;
- Fornecer elementos ao processo de avaliação;
- Fornecer elementos para alocação mais coerente aos cargos;
- Fornecer subsídios aos cursos de capacitação e treinamento ;
- Melhorar as tomadas de decisão;
- Coordenar as habilidades de produção e integrar as correntes tecnológicas.

Este trabalho buscou contribuir para a arquitetura estratégica e a formação de novas competências visando assegurar, ainda mais, o futuro da organização.

Além disso, os resultados obtidos podem permitir à área de Recursos Humanos facilitar seu papel em descobrir, aprimorar e ampliar talentos, permitindo uma melhor gestão nas ações de recrutamento, seleção, treinamento, desenvolvimento e deslocamento da mão-de-obra para outras funções e adaptação às novas tecnologias de trabalho.

Conclui-se, portanto que, para gerenciar a competência, precisa-se saber como os funcionários e, particularmente, os profissionais, devem ser recrutados, desenvolvidos, motivados e recompensados.

Na análise documental verificou-se que, apesar de existirem muitas normas escritas, no que diz respeito às coordenações de curso, existem também muitas normas tácitas, reveladas pela pesquisa por meio das entrevistas, que já fazem parte do dia a dia da organização, sem, entretanto estarem formatadas.

O Estatuto não aborda o conteúdo das competências e atribuições, no entanto, no art. 21, parágrafo único, ele estabelece que: “as competências e atribuições da coordenação constam de atos normativos aprovados pela reitoria”, ou seja, remete ao Manual Gerencial de Atribuições e Competências.

O Regimento também não retrata as competências, apenas estabelece as atribuições do coordenador. Enquanto que o Manual Gerencial de Atribuições e Competências normaliza o previsto no Estatuto. Ele descreve de forma exaustiva todas as funções do coordenador, ou melhor, do cargo de coordenador.

Isto foi um passo muito importante dado pela organização, pois possibilitou um melhor entendimento entre todos os segmentos da universidade sobre onde começam e terminam os direitos e deveres de todos os envolvidos em determinado processo.

Entretanto este documento também não expõe as competências essenciais, necessárias ao cargo de coordenação.

A definição das competências essenciais é vista como uma condição “*sine qua non*”, ao bom desempenho organizacional.

Finalizando, foi compensador e gratificante a obtenção dos dados, pela participação, comprometimento e envolvimento que os participantes do estudo, coordenadores e dirigentes, demonstraram, possibilitando o acesso de tão ricas informações, percepções e opiniões.

Reconhece-se, também, a limitação pessoal em abarcar a grandiosidade e a complexidade da realidade em foco, recomendando-se que futuramente, um estudo complementar ou comparativo com este, seja realizado na mesma instituição.

O estudo permitiu alcançar os objetivos propostos e responder à questão central estabelecida quanto às competências essenciais dos coordenadores. Possibilitou a ampliação da visão e de conhecimentos sobre os processos gerenciais implantados em tais organizações, bem como, a possibilidade de instauração da aprendizagem e da criação do conhecimento nesses espaços.

Por se tratar de um estudo de caso, é desejável a aplicação da pesquisa em outras organizações universitárias.

Sugere-se que o estudo seja acompanhado, ou complementado, comparando posteriormente os dados obtidos, para que se possa avaliar, rever e aprofundar o aprendizado com a observação da evolução prática.

O assunto requer um reexame das práticas atuais e o domínio de novas habilidades necessárias para que os administradores universitários possam enfrentar os novos desafios para isto, criando e implantando, precedido de pesquisas, sistemas administrativos ágeis. Sistemas que se mostrem eficientes e eficazes e que permita às instituições de ensino superior atingir níveis de competência e qualidade ainda não alcançados e, desde já, exigidos pelos novos tempos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGYRIS, Chris. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Gestão do Conhecimento**. Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2000. P. 82 -107.
- ARISTÓTELES, *Éthique a Nicomaque*. Introduction, Notes et Index de J. Tricot. Paris, J. Vrin, 5ª ed., 1983.
- BAPTISTA, D.M.T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras editora, 1999. P. 31 - 39.
- BARNARD, Chester **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.
- BEER, Stafford, **Cibernética na administração**. São Paulo: IBRASA, 1979.
- BLAU, Peter. **Universidades como organizações**. Revista Brasileira de Administração da Educação 2 (2), jul/dez 1984, pp. 10-26.
- BRANDÃO, H.P. **Gestão baseadas nas competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília – UnB, 1999.
- BURNS, Tom, STALKER, G. M. **The management of innovation**. Londres: Tavistock, 1961.
- CARAVANTES, Geraldo Ronchetti **Teoria geral da administração**: pensando & fazendo. Porto Alegre: AGE, 1998.
- CARVALHO, Cristina A. P. et ali. Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações. ENAMPAD, 1999.
- CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano**: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. São Paulo: Atlas, 1994.
- DAVENPORT, T. & PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. São Paulo: Campus, 1998.
- DINIZ, T.M.R.G. O estudo de caso: suas implicações metodológicas na pesquisa em serviço social. In: **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999. P. 41 - 58.

DONALDSON, Lex. **Teoria da contingência estrutural**. In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia, NORD, Walter. Handbook de estudos organizacionais. Volume 1. São Paulo: Atlas, 1999. Organizadores da Edição Brasileira: CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia. Capítulo 3, pp. 105-133.

DRUCKER, Peter. **A administração de organizações sem fins lucrativos**. Princípios e práticas. 4^aed. São Paulo: Pioneira, 1997.

DURAND, T. Stratezing for innovation: competence analysis in assessing strategic change. In: **Competence-based strategic management**. Edited by Ron Sanchez and Aimé Heene. Chichester, England: John Wiley & Sons, 1997.

DURAND, T L'alchimie de la compétence. In: **Revue Française de Gestion**, 1999.

FACHIN, Roberto, RODRIGUES, Suzana Braga. **Nota técnica: teorizando sobre organizações - vaidades ou pontos de vista?** In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia, NORD, Walter. Handbook de estudos organizacionais. Volume 1. São Paulo: Atlas, 1999. Organizadores da Edição Brasileira: CALDAS, Miguel; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia. pp. 99-104.

FAYOL, Henry Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10. ^a ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FLEURY, A ., FLEURY, M. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, Maria Thereza Lemos. O ambiente para aprendizagem organizacional. In: **Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 151 - 156.

GARVIN, David. A . Construindo a organização que aprende. In: **Gestão do conhecimento**. Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

GODOY, A . Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 3, p. 20 - 29, 1995.

GRAHAM, Pauline(Org.) Mary Parker Follett: **profeta do gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark ed., 1997.

HAMEL, G., PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. 10^aed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HATCH, Mary jo. **Organization theory:modern, symbolic and postmodern perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 1977, cap. 2, p. 41-51.

HSM MANAGEMENT 14 maio-junho 1999. In: POWELL, Walter W., DiMAGGIO, Paul J. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago, University of Chicago Press, 1991.

JONES, Glenn R. Criando organizações com espírito de liderança e uma missão educativa. In: **A organização do futuro: como preparar hoje as empresas de amanhã**. São Paulo: Futura, 1997.p. 143 - 152.

LAWRENCE, Paul R. & LORSCH, Jay W. **Organization and environment: managing differentiation and integration**. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1967. _____. As empresas e o ambiente - diferenciação e integração administrativas. Petrópolis: Vozes, 1973, pp. 181-235.

LEONARD, D. e STRAUS, S. Aproveitando todo o cérebro da empresa. In: **Gestão do conhecimento**. Harvard Business Review, Rio de Janeiro: Campus, 2000. P. 108 -147.

MACHADO DA SILVA, Clóvis, GONSALVES, Sandro A. **Nova técnica: a teoria Institucional**. In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cyntia, NORD, Walter. Handbook de estudos organizacionais. Vol. 1. São Paulo, Atlas, 1999.

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MATOS, H. M. L. Reengenharia: uma alternativa para a questão da coordenação dos cursos de graduação? In: FINGER, A. P. (org). **Gestão de universidades: novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997. p.59-94.

MEYER, J. W., ROWAN, B. **Institucional organizations: formal structures as myth and ceremony**. In: MEYER, J.W., SCOTT, W.R. Organizational environments ritual and rationality. London, Sage, 1992.

MOTTA, Fernando C. P. **Considerações sobre a conferência de Peter Blau**. Revista brasileira de Administração da Educação 2 (2), jul/dez 1984, pp. 29-30. _____. Teoria geral da administração: uma introdução. 22ª. Ed. Ampliada. São Paulo: Pioneira, 1998.

NEWELL, Allen & SIMON, Herbert A. **Human Problem Solving**. Cognitive Skills and Their Acquisition, pages 1-56. Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1981.

NISEMBAUM, H. **A competência essencial**. São Paulo: Infinito, 2000.

- NONAKA, I & TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.
- PORTER, Michael E. **Estratégia Competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 15^a ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PRAHALAD, C. K. A competência essencial. In: **HSM. Management**. São Paulo, n. 01, p. 06 - 11, mar/abr. 1997.
- QUINN, J.B et alli. Gerenciando o intelecto profissional. Extraíndo o máximo de detalhes. In: **Gestão do conhecimento**. Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2000, p. 174 - 196. e em KLEIN, D.A. **A gestão estratégica do capital intelectual**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998. P. 129 - 148.
- REED, Michael. **Teorização organizacional**: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia, NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 1. São Paulo: Atlas, 1999. Organizadores da Edição Brasileira: CALDAS, Miguel; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia. Capítulo 1, pp. 61- 98.
- RESENDE, Enio. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto ajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de janeiro, Qualitymark, 2000.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 9^a ed. São Paulo: Best Seller, 1990.
- SIMON, Herbert A. **Comportamento administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: USAID/FGV, 1965.
- SOMERVILLE, Iain e MROZ, John Edwin. Novas competências para o mundo do trabalho. In: **A organização do futuro**: como preparar hoje as empresas de amanhã. São Paulo: Futura, 1997. p. 84- 98.
- SPARROW, P. & BOGNANNO, M. **Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment**. In: *Managing Learning*. Edited by Christopher Mabey & Paul Iles. London: Routledge, 1994.
- STEWART, Thomas A. **Capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- STRAUSS, A, CORBIN, J. **Basic of qualitative research**: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park (USA): Sage, 1990.

- SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- TACHIZAWA, Takeschy e Rui Otávio Bernardes de Andrade. **Gestão de Instituições de Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- TAGTACHIAN, Beatriz.B.de. **Poverty and business sector philanthropy**. <http://www.jhu.edu/~istr/cpnferences/geneva/confpapers/beatriz.balian.html>>. Acesso em: 26/09/2000.
- TAKEUCHI, Hirotaka. **Beyond Knowledge Management**: lessons from Japan. Jun, 1998. (texto xerox).
- TAPSCOTT, D. **Mudança de Paradigma**. São Paulo, Makron Books, 1995
- TERRA, J.C.C. **Gestão do conhecimento**: aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas de empresas brasileiras. 1999. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: [http://albatroz.prossiga.br/aulanct/versão1.1/arquivos/cursos/8/livros/44/gestão do conhecimento.htm](http://albatroz.prossiga.br/aulanct/versão1.1/arquivos/cursos/8/livros/44/gestão%20do%20conhecimento.htm)>. Acesso em: 17/11/2000.
- VANLEHN, Kurt. **Cognitive Skill Acquisition** . Palo Alto, CA, Annual Review of Psychology, Vol. 47, J.Spence, J.Darby & D.J. Foos (Eds), May, 4, 1995.
- WOODWARD, Joan. **Management and technology**. Londres: HMSO, 1958. _____. **Industrial organization: theory and practice**. Londres: Oxford University Press, 1965.
- XAVIER, A. C. R. Em busca de um novo paradigma gerencial para as instituições de ensino superior: a gestão da qualidade total. Estudos. Brasília, Abmes, 15 (18): 93-7, 1997
- ZARIFIAN, P. Compétences et organization qualifiante em milieu industriel. In: MINET, Francis, PARLIER, Michel, WITTE, Serge. **La Compétence: mythe, construction ou réalité?** Paris: Liaisons, 1994.